OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II MAJ 1930 ZESZYT 5.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

PRACA INFORMACYJNO-PROPAGANDOWA W ZAKRESIE SZKOLNICTWA

1. Organizacja pracy informacyjno-propagandowej.

Jednem z bardzo doniosłych zadań w zakresie działalności władz oświatowych jest zadanie szeroko ujętej i systematycznie prowadzonej propagandy spraw oświaty i szkolnictwa. Przez propagandę tę rozumiemy tutaj przedewszystkiem możliwie wszechstronne informowanie o stanie i potrzebach rozwoju oświaty i szkolnictwa, a następnie w miarę możności także wyjaśnianie przyczyn takiego a nie innego ich stanu, tendencyj rozwojowych, oraz wskazywanie środków zaspokojenia ich potrzeb. Oczywiście, że i prostowanie błędnych informacyj, zjawiających się bądź w prasie, bądź w inny sposób, zaliczyć należy do sfery działania propagandowego, choć nie w znaczeniu pozytywnem.

Podstawy do rozwinięcia działalności informacyjno-propagandowej dał nowy statut organizacyjny Ministerstwa W. R. i O. P., zatwierdzony Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 1928 r.[1]. Powołał on mianowicie do życia osobny Wydział Sprawozdawczy, który, według brzmienia statutu:

a) „organizuje pracę, związaną z zapoznaniem społeczeństwa polskiego i zagranicznego ze stanem, potrzebami i postępami wychowania publicznego w Polsce;"

---

[1] Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 5 października 1928, Nr. 11, poz. 178.

b) „prowadzi redakcję i administrację wydawanego przez Ministerstwo czasopisma pedagogicznego oraz dziennika urzędowego i załatwia pod względem techniczno-handlowym sprawy wszelkich wydawnictw Ministerstwa;"

c) „prowadzi bibljotekę i czytelnię pedagogiczną Ministerstwa, a w związku z tem gromadzi i porządkuje materjały, zawierające informacje o stanie i postępie spraw szkolnych i wychowawczych zagranicą, o ukazujących się tam nowych ustawach z dziedziny organizacji i administracji wychowania publicznego, i organizuje zapoznanie pracowników Ministerstwa z napływającemi materjałami;"

d) „wreszcie sprawuje nadzór nad bibljotekami pedagogicznemi, istniejącemi przy Kuratorjach."

Trzy pierwsze punkty podkreślają wyraźnie istotną treść i kierunki działalności informacyjno-propagandowej. Widzimy tu trzy wielkie strumienie:

1. zaznajamianie własnego społeczeństwa z naszym własnym dorobkiem;
2. zaznajamianie zagranicy z dorobkiem Polski;
3. zaznajamianie Polski z dorobkiem zagranicy.

Działalność propagandową, określoną punktami 1 i 3, można właściwie ująć razem, traktując to jako propagandę nawewnątrz; działalność pod punktem 2 nazwiemy wtedy propagandą nazewnątrz.

Działalność informacyjno-propagandowa Wydziału Sprawozdawczego nie wyczerpuje, oczywiście, działalności Ministerstwa na tem polu, i inne bowiem departamenty i wydziały podejmować mogą również taką działalność, uzgodnioną z całokształtem polityki Ministerstwa, a kompetencja Wydziału Sprawozdawczego sprowadza się w tym wypadku do obowiązku rejestrowania odnośnych przepisów. To też w dalszym ciągu będziemy mówić wogóle o działalności informacyjno-propagandowej Ministerstwa, nie specyfikując jego wydziałów. Środki, metody i zakres propagandy muszą być z jednej strony wytknięte zgóry i celowo, z drugiej — zależne są od życia, jego warunków i chwilowych nawet konjunktur czy potrzeb. Organizacja pracy w związku

z tem musi być dosyć elastyczna, co możliwe jest do utrzymania, dopóki wytyczną jej będzie bezustanny kontakt z życiem i wyczuwanie jego tętna.

Przejdziemy więc zkolei do omówienia środków i metod propagandy, zaznaczając zarazem jej dotychczasowe wyniki.

2. Działalność informacyjno-propagandowa nazewnątrz.

Działalność w tym kierunku ma na celu dokładne zaznajomienie zagranicy ze stanem obecnym szkolnictwa i oświaty w Polsce oraz stałe informowanie o postępach w tej dziedzinie. Osiągnąć to można przez:

1. odpowiednie wydawnictwa i publikacje w językach obcych;
2. udział delegatów Polski w kongresach międzynarodowych;
3. zapraszanie gości zagranicznych;
4. utrzymywanie stałego kontaktu lub współpracy z instytucjami i organizacjami międzynarodowemi, jak: Biuro Międzynarodowe Wychowania w Genewie, Instytut Międzynarodowy Oświaty i Wychowania w Nowym Jorku, Międzynarodowy Instytut Kinematograficzny w Rzymie, różne stowarzyszenia społeczne, organizacje nauczycielskie i t. p.;
5. współpracę polskich pedagogów w charakterze korespondentów fachowych czasopism zagranicznych;
6. wymianę nauczycieli.

Już obecnie mamy do zanotowania znaczne wyniki dotychczasowej pracy władz oświatowych w tym kierunku.

W związku z wystawą szkolnictwa na P. W. K. w Poznaniu Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało broszurę informacyjno-propagandową p. t. „Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej 1918—1928", która, jako wydana w językach: francuskim, niemieckim, angielskim i włoskim, jest w stanie zaspokoić zapotrzebowania sfer zainteresowanych w różnych krajach.

Przetłumaczono na język francuski i wydano ministerjalny projekt (z r. 1927) ustawy o ustroju szkolnictwa.

Przedtem jeszcze ogłoszono w językach: niemieckim, francuskim i angielskim bardzo źródłowe monografje o szkolnictwie powszechnem w Polsce w opracowaniu dr. M. Falskiego.

Przy pomocy Ministerstwa W. R. i O. P. wydany został specjalny numer angielskiego organu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania („The New Era"), poświęcony w całości szkolnictwu w Polsce. Zaopatrzony bogato w ilustracje z życia szkół polskich, stanowi on doskonały materjał propagandowy na kraje anglosaskie.

Wszystkie artykuły zebrane dla „The New Era", drukowane tam w streszczeniu, znajdą się w całości we francuskiej monografji o szkolnictwie polskiem, której wydaniem zajęło się Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie; w krótkim czasie opuści ono prasę drukarską, dając znów doskonały materjał propagandowy na kraje romańskie.

W związku z pobytem w Polsce prof. Ferrière'a, zaproszonego przez Ministerstwo, wyszedł kwietniowy numer czasopisma „Pour l'Ere Nouvelle", również przeznaczony specjalnie omówieniu szkolnictwa polskiego.

Przesłany został materjał o szkolnictwie w Polsce do specjalnego numeru „Messager Polonais", poświęconego dziesięcioleciu Niepodległości Polski, i zredagowano artykuł o szkolnictwie tem dla węgierskiej Encyklopedji Pedagogicznej, ostatnio zaś do mającego się ukazać w języku rosyjskim, a wydawanego w Pradze Czeskiej pod redakcją prof. Hessena międzynarodowego rocznika wychowawczego.

W ostatnich czasach również przesłano kompletny materjał do uzupełnienia artykułu z 1926 r. o szkolnictwie w Polsce, zamieszczonego w „Educational Yearbook" [1]. Jest to poważne wydawnictwo „International Institute Teachers College, Columbia University" (New York), mające duży obieg na całym świecie. Dodać tu należy kilka drobnych artykułów, opracowanych dla

[1] Zob. sprawozdanie w zesz. 3 b. r. Oświaty i Wychowania, str. 239.

prasy codziennej zagranicznej, oraz szereg odpowiedzi na kwestjonarjusze i ankiety zagranicznych instytucyj, informujących się coraz częściej o szkolnictwie polskiem.

Również poważnie przedstawia się udział delegatów Ministerstwa w międzynarodowych kongresach pedagogicznych. W ubiegłym roku miało to miejsce: w Genewie, w Helsingör[1] i w Cambridge, w bieżącym — proponuje się w Liège (Kongres szkolnictwa zawodowego, Kongres wychowania rodzinnego, Kongres opieki nad dzieckiem). W kongresach tych Ministerstwo bierze czynny udział bądź to bezpośrednio przez swych delegatów, bądź też pośrednio, udzielając poparcia finansowego instytucjom organizującym współudział Polski w kongresach, jak np.: Polskiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania lub ostatnio Komisarjatowi Działu Polskiego na wystawie międzynarodowej w Liège. Dzięki temu utrzymuje się żywy kontakt z międzynarodowym ruchem pedagogicznym, a te sposoby zaznajamiania zagranicy ze stanem szkolnictwa w Polsce są, jak trzeba stwierdzić na podstawie wyników, bardzo dobre i skuteczne.

Odmienny nieco charakter ma propaganda prowadzona we własnym kraju przez gości zagranicznych, zaproszonych do zwiedzenia Polski i zaznajomienia się z jej dorobkiem na miejscu. Wystawa 1929 r. była tą imprezą, przy okazji której Ministerstwo W. R. i O. P. mogło zaprosić kilkunastu najwybitniejszych pedagogów zagranicznych i zapoznać ich bezpośrednio ze szkolnictwem w Polsce. Wyniki tej wizyty są nad wszelki wyraz dodatnie[2] i spodziewać się należy, że akcja ta znajdzie nadal swój wyraz w odpowiednich pozycjach preliminarzy budżetowych.

Dużych wyników można się spodziewać z zapoczątkowanej stałej współpracy z instytucjami i organizacjami międzynarodowemi. Dotychczas najbardziej konkretnie przedstawia się współpraca Ministerstwa W. R. i O. P. z Międzynarodowem Biurem

---

[1] Patrz: Oświata i Wychowanie, I, 1929, str. 90, 443, 447, 456, 461, 577, 587.

[2] Patrz: Oświata i Wychowanie, I, 1929, str. 456; II, 1930, str. 252, 260.

Wychowania (B. I. E.) w Genewie. W 1929 r. Ministerstwo W. R. i O. P. jedno z pierwszych zgłosiło swój akces do B. I. E. w charakterze członka założyciela, co z jednej strony daje prawo stałego przedstawicielstwa w Radzie Biura, a tem samem wpływu na program prac Biura, z drugiej — nakłada obowiązek stałej współpracy przez przydział delegata pedagogicznego, zajętego w Biurze w charakterze stałego pracownika. Delegat pedagogiczny danego kraju organizuje dostarczanie Biuru wszystkich informacyj o szkolnictwie i oświacie swojego kraju, a z drugiej strony dostarcza swoim władzom dokładnych i źródłowych materjałów, znajdujących się w B. I. E., a zarazem wiadomości o pracach i zamierzeniach programowych Biura. Już dzisiaj dzięki współpracy z B. I. E. można było zebrać ciekawe dane do niektórych ważnych i aktualnych zagadnień, jak np. szkolnictwo dla mniejszości narodowych. Stały delegat pedagogiczny przydzielony będzie do B. I. E. począwszy od września 1930 r.

W niewielkim natomiast zakresie udało się zorganizować współpracę polskich pedagogów w charakterze korespondentów czasopism pedagogicznych zagranicznych. Tłumaczy się to może tem, że ta sfera działania zależy przedewszystkiem od prywatnej inicjatywy, przedsiębiorczości i dobrej woli. I tu jednak da się zauważyć w ostatnich czasach pewien postęp. W szczególności Ministerstwo wdrożyło kroki, aby mogły ukazywać się w czasopismach zagranicznych systematyczne korespondencje o działalności Ministerstwa, jego wydawnictwach i t. d. Jest to dziedzina bardzo ważna — zwłaszcza, jeżeli chodzi o tereny wrogie nam lub obojętne.

Sprawa wymiany nauczycieli równie niewiele postąpiła naprzód. Przeszkody stanowią tu niezawsze uregulowane wzajemne stosunki polityczne, brak środków finansowych i pewne trudności techniczne, np. językowe. Pierwsze kroki jednak na tej drodze już zrobiono. Uznając doniosłość bezpośredniego zbliżenia się młodzieży różnych krajów, Ministerstwo popierało wreszcie akcję międzynarodowej wymiany młodzieży szkolnej i akademickiej.

3. Działalność informacyjno-propagandowa wewnętrzna.

Przechodząc zkolei do propagandy wewnętrznej, zaznaczamy, że chodzi tu o zaznajamianie społeczeństwa naszego:

a) ze stanem szkolnictwa i oświaty w Polsce i zagranicą przez wydawnictwa, publikacje, filmy, pokazy stałe i czasowe, odczyty, zjazdy, konferencje;

b) z zamierzeniami władz szkolnych (projekty ustaw, programów, organizacji szkolnictwa, budownictwa szkolnego i t. p.).

W zakresie informowania społeczeństwa naszego wymienić należy z dotychczasowych publikacyj najpierw roczne sprawozdania Ministerstwa W. R. i O. P., drukowane w wydawnictwie Komitetu Ekonomicznego Ministrów p. t. „Materjały odnoszące się do działalności Rządu" za lata 1927 i 1928.

Największą jednak bodajże rolę odgrywa tu czasopismo stałe, uwzględniające w swojej treści najżywotniejsze zagadnienia oświaty, organizacyjne i pedagogiczne, a w swoim układzie najważniejsze działy informacyj. Czasopismem takiem, wydawanem przez Ministerstwo W. R. i O. P., jest obok Dziennika Urzędowego, zawierającego odnośny materjał ustaw, rozporządzeń, okólników, konkursów i komunikatów w sprawach szkolnych — „Oświata i Wychowanie", organ dający artykuły informacyjne, przegląd literatury pedagogicznej polskiej i obcej oraz kronikę pedagogiczną. Wraz z Dziennikiem Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. stanowi on całość mogącą zupełnie dokładnie i źródłowo poinformować czytelnika zarówno o stanie szkolnictwa, jak i zamierzeniach władz oraz zagadnieniach w dziedzinie oświaty.

Obok powyższych, odniedawna nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. wydawany jest bardziej specjalny „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich", przeznaczony głównie dla dyrektorów i nauczycieli szkół średnich.

W zakresie publikacyj informujących społeczeństwo o zamierzeniach władz szkolnych do zanotowania mamy:

projekt ustawy o ustroju szkolnictwa (z 1927 r.);
projekty nowych programów, drukowane jako rękopis;
większe prace, jak np.: Budownictwo szkolne (opracowane przed kilku laty), lub wydane ostatnio: Atlas Szkolnictwa Powszechnego i Potrzeby Szkolnictwa Powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci (Warszawa, 1929).

Wogóle cała działalność wydawnicza Ministerstwa w języku polskim może być traktowana jako działalność informacyjno-propagandowa wewnętrzna bądź w ściślejszem, bądź w szerszem słowa znaczeniu. Dla zorjentowania się w dotychczasowej działalności Ministerstwa na tem polu podajemy w dziale „Z piśmiennictwa" spis wszystkich wydawnictw Ministerstwa.

Nie obejmuje on działalności prasowej, wyrażającej się głównie w prostowaniu błędnych wiadomości, ukazujących się tu i owdzie w codziennej prasie.

Po wydawnictwach omówimy grupę środków pokazowych. Pod tym względem jedyną w swoim rodzaju, jako szersza akcja informacyjno-propagandowa, była wystawa szkolnictwa na P. W. K. 1929 r. w Poznaniu [1]. Była ona organizowana z tem, między innemi, założeniem, aby zbiory jej posłużyły za podstawę do utworzenia ważnej bardzo placówki informacyjno-propagandowej, t. j. Muzeum Oświaty i Wychowania. Potrzebę jego oddawna odczuwają i władze oświatowe, i szerokie koła nauczycielstwa, i społeczeństwo. Muzeum będzie przedewszystkiem placówką informującą o organizacji, metodach i środkach nauczania i wychowania, a zarazem stałym pokazem wyników osiąganych w tym zakresie.

Jako takie będzie ono miało ogromne znaczenie także dla informowania zagranicy, dając możność pokazania rzeczywistego stanu rzeczy w ograniczonym czasie i miejscu licznym rzeszom gości i wycieczek cudzoziemskich. Muzeum ma być uruchomione z początkiem września b. r., a organizacja jego uległa zwłoce głównie dla braku odpowiednich pomieszczeń.

Osobne miejsce zajmują publiczne odczyty, organizowane

---

[1] Patrz: Oświata i Wychowanie, I, 1929, str. 83, 191, 318, 558.

przez Ministerstwo. Należą do nich np. odczyty pedagogów zagranicznych, zaproszonych przez Ministerstwo. Odczyty te zostały wygłoszone dla szerokiego grona pracowników Ministerstwa, nauczycielstwa i szerszej publiczności [1]. Do kategorji odczytów zaliczyć należy odczyty pedagogiczne przez radjo, organizowane do połowy 1929 r. przez specjalną komisję, czynną przy Ministerstwie W. R. i O. P. W 1928 r. odbyły się w Warszawie 124 odczyty dla nauczycielstwa, a 83 odczyty dla młodzieży szkolnej podczas godzin nauki szkolnej. Z polecenia Ministerstwa tę samą akcję podjęły Kuratorja Okręgów Szkolnych: w Krakowie, Poznaniu, Wilnie i Śląski Urząd Wojewódzki.

Zjazdy i konferencje zwoływane przez Ministerstwo mają charakter bardziej oficjalny i ściśle wewnętrzny. W ostatnich czasach z ważniejszych odbyły się: zjazd Wizytatorów szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, zjazd Kuratorów Okręgów Szkolnych, ogólnokrajowa konferencja instruktorów oświaty pozaszkolnej, konferencja u Pana Prezydenta Rzeczypospolitej w sprawie budownictwa szkolnego oraz okresowe konferencje dyrektorów szkół średnich państwowych. Dla uzupełnienia dodajmy kursy specjalne, jak np. kurs dla inspektorów szkolnych lub kurs dla nauczycieli wychowawców. Wnoszą one w dziedzinę pracy odpowiednich jednostek i środowisk ożywcze i twórcze pierwiastki już przez to chociażby, że informują o współczesnych potrzebach, prądach i metodach pracy organizacyjnej i szkolnej [2].

Dotychczas mówiliśmy o propagandzie s p r a w oświatowych. Czemś innem jest propaganda oświaty samej. Z tego szerokiego zakresu zagadnień i działalności Ministerstwa wymienimy tu tylko niektóre, a mianowicie mające charakter pracy informacyjno-propagandowej i wychowawczej wśród społeczeństwa za pośrednictwem szkoły.

Na pierwszem miejscu należy tu wymienić propagandę higjeny przez szkołę, a zwłaszcza zwalczania gruźlicy i alkoholizmu.

---

[1] Szczegóły patrz: Oświata i Wychowanie.

[2] Jak wyżej.

Tak np. w 1928 r. objazdową wystawę przeciwgruźliczą i duże objazdowe wystawy przeciwalkoholowe zwiedziło kilkadziesiąt tysięcy dziatwy i młodzieży szkolnej. Odpowiednie poglądy tak szerzone promieniują ze szkoły następnie na środowiska domowe.

Do tej grupy środków propagandowo-wychowawczych należy zaliczyć organizowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. we wszystkich szkołach dzień książki, dzień oszczędności oraz coroczne święta sadzenia drzewek przez młodzież szkolną (ochrona przyrody). Podnosi to stan ogólnej kultury najszerszych warstw ludności, przyczyniając się zarazem do współdziałania szkoły ze społeczeństwem na tle konkretnych i realnych zagadnień, zainicjowanych przez szkołę.

Dzięki akcji Ministerstwa przez szkołę wzmógł się również ostatnio ruch wycieczkowy młodzieży oraz organizacja schronisk i domów wycieczkowych dla młodzieży. Rok 1929 był rekordowym pod względem ilości wycieczek ogólnych, a przyczyniła się do tego wystawa w Poznaniu, którą zwiedziło około 150.000 młodzieży szkolnej ze wszystkich terenów Rzeczypospolitej.

Wystawa w Poznaniu pozwoliła stwierdzić również, jak dalece w szkołach propagowana jest sztuka ludowa. Teatr szkolny poznański dał w czasie trwania wystawy około 100 przedstawień zespołów szkolnych z charakterystycznemi sztukami, śpiewami i tańcami ludowemi. Ministerstwo popiera usilnie akcję szkoły w tym kierunku, gdyż każda szkoła staje się w ten sposób ośrodkiem promieniowania sztuki, a w dalszym ciągu — w pracy pozaszkolnej przedstawienia ludowe są wzorem kulturalnych rozrywek dla szerokiego ogółu ludności.

W miarę usprawnienia administracji szkolnictwa i podnoszenia jego poziomu działalność propagandowa w zakresie szkolnictwa będzie się bezwątpienia wzmagała. Stanowi ona jeden z niezbędnych warunków i czynników pogłębienia szkolnictwa, wogóle — oświaty i wychowania.

Jan Hellmann.

Z działalności szkół.

WSPÓŁPRACA DOMU ZE SZKOŁĄ [1]

Współpraca domu rodzinnego ucznia ze szkołą jest jednem z najżywotniejszych zagadnień doby obecnej.

Szkoła współczesna, szkoła twórcza, nie przestając być instytucją kształcącą umysły młodzieży, dąży całą siłą do wszechstronnego rozwinięcia charakteru, indywidualności, oraz wartości społecznych i obywatelskich, tkwiących w duszach dzieci. Jednem słowem — dąży ona do stworzenia i urobienia całego, pełnego człowieka i obywatela. Dla zrealizowania tak szerokich i, rzec można, wszechstronnych ideałów — niezbędnem jest skoordynowanie i zharmonizowanie wpływów, działających na wrażliwe i plastyczne dusze młodzieży. I to jest najważniejszym motywem dążenia dzisiejszej szkoły do nawiązania łączności z rodziną ucznia. Warunki ekonomiczne i społeczne życia współczesnego zmieniają się codzień niemal, samo życie komplikuje się coraz bardziej — i codzień stawia nam nowe wymagania. Dom rodzinny stracił zasadniczo swój dawny charakter: dziś w większości wypadków oboje rodzice zmuszeni są do pracy zawodowej poza domem, tak iż znaczna część ciężaru wychowania dziecka przerzucona zostaje często na szkołę. Porozumienie się przeto i zgodne działanie tych dwóch czynników wychowania młodego pokolenia stało się obecnie nietylko pożądanem, ale wręcz koniecznem. Dom musi iść ręka w rękę ze szkołą, aby sprostać swemu zadaniu, z drugiej zaś szkoła winna do pewnego stopnia przynajmniej podlegać kontroli czynników społecznych, musi tkwić korzeniami swemi w społeczeństwie.

W społeczeństwie polskiem b. Kongresówki porozumienie

---

[1] Artykuł napisany dla „polskiego numeru" The New Era.

i współpraca domu i szkoły zaznaczyły się dobitnie od roku 1905, to znaczy, od chwili wystąpienia masowego do walki o szkołę polską na tym terenie.

Organizacje rodzicielskie, stworzone w tym czasie — jak np. Związek unarodowienia szkół — wszelkiemi siłami popierały młodzież szkolną i uniwersytecką w dążeniu do zdobycia tej upragnionej placówki życia narodowego, kiedy zaś szkolnictwo prywatne otrzymało wreszcie prawo nauczania w języku polskim, na gruncie niektórych zakładów naukowych zaczęły tworzyć się Koła Rodzicielskie, mające na celu częściowo pomoc materjalną dla niezamożnej młodzieży, częściowo zaś opiekę moralną, podejmowaną wespół z Radami Pedagogicznemi.

Podkreślić jednak należy, że niektóre tylko szkoły nawiązały ścisły kontakt z rodzicami uczniów oraz że kontakt ten po paru latach znacznie osłabł.

Okres Wielkiej Wojny wprowadził wielkie zmiany w szkolnictwie polskiem, które jednak mimo niesłychanie trudnych warunków politycznych i społecznych utrzymało się na pewnym poziomie, a nawet, acz powoli, rozwijało się i dążyło naprzód.

I w tym to okresie współudział rodziców zaczyna zaznaczać się coraz silniej. W czasie okupacji niemieckiej, na gruncie byłego Królestwa Kongresowego (przy każdej niemal szkole) tworzą się Koła pomocy materjalnej, działające bardzo wydatnie w kierunku zaopatrywania szkoły w niezbędne pomoce naukowe, zbierające fundusze drogą imprez dochodowych oraz składek na opłacenie wpisów szkolnych za niezamożnych uczniów.

Od roku 1918, t. j. z chwilą odzyskania niezależności państwowej, rozpoczyna się właściwa ewolucja i rozkwit szkolnictwa polskiego. Wówczas zrzeszenia rodzicielskie na gruncie szkół prywatnych, a przedewszystkiem państwowych, rozszerzają swą działalność bardzo znacznie. Prócz pomocy materjalnej w zakres ich pracy wchodzi opieka moralna nad młodzieżą, organizowanie rozrywek, kolonij letnich leczniczych i wypoczynkowych, budowa gmachów szkolnych (szkoły prywatne), osiedli etc. Tworzą się także koła organizujące szkoły społeczne i opiekujące się niemi. Jednem słowem współudział rodziców w kształceniu i wychowy-

waniu młodego pokolenia wychodzi poza dom rodzinny, zaznacza się coraz silniej i obejmuje coraz to nowe dziedziny.

Dziś na terenie Rzeczypospolitej Polskiej niema już prawie szkoły — prywatnej czy państwowej, — któraby nie posiadała swego Koła Opieki Rodzicielskiej, pracującego ręka w rękę z Dyrekcją i Radą Pedagogiczną. Istnieje nawet ogólna organizacja, Zrzeszenie Kół Rodzicielskich, zatwierdzona przez Ministerstwo W. R. i O. P., — działająca głównie na gruncie szkół prywatnych.

Każde z Kół Opieki Rodzicielskiej posiada swoją ustawę, oraz mniejszą lub większą ingerencję w sprawach wychowania i opieki nad młodzieżą kształcącą się w danej szkole. Zaznaczyć należy, iż pewne nieporozumienia i rozdźwięki między organizacjami rodziców z jednej strony, a dyrekcjami szkół i nauczycielstwem z drugiej, spotykane niekiedy na początku istnienia tych organizacyj,— z biegiem czasu zanikają i zacierają się zupełnie, tak iż śmiało rzec można, że współpraca domu ze szkołą na gruncie zakładów naukowych w Polsce idzie coraz bardziej skoordynowana i pełna: wzajemne zaufanie i harmonja w działaniu cechują dziś tę pracę, tak niesłychanie ważną i odpowiedzialną.

Dla dokładniejszego zobrazowania zakresu działania instytucyj rodzicielskich — podajemy sprawozdanie z organizacji i działania Koła Opieki Rodzicielskiej przy jednem z gimnazjów państwowych w Warszawie.

* * *

Koło Opieki Rodzicielskiej przy państwowem gimnazjum żeńskiem X. X. w Warszawie istnieje od roku 1921/22 (samo gimnazjum założone zostało w roku 1920) i zatwierdzone jest dekretem Ministra Wyznań Rel. iOśw. Publ. Członkami K. O. R. są rodzice lub opiekunowie wszystkich uczennic i płacą stałe wkładki miesięczne.

Wykres na str. 390 wykazuje organizację tej instytucji.

K. O. R.

Na początku roku szkolnego Walne Zebranie wybiera Zarząd Główny oraz Komisję Rewizyjną, omawia i zatwierdza sprawozdanie z roku ubiegłego.

Walne Zebranie rodziców

Zarząd K. O. R. .... **Komisja Rewizyjna**

Komisje:	Śniadaniowa	Pomocy materjalnej	Kolonij letnich	Higjeny	Dochodów niestałych	Dochodów stałych	Księgowości i rachunkowości

Koło Patronatów

Patronaty klas:	I	II	III	IV	Va	Vb	VIa	VIb	VIIa	VIIb	VIIc	VIIIa	VIIIb	VIIIc
Zebrania rodziców klas poszczególnych:	I	II	III	IV	Va	Vb	VIa	VIb	VIIa	VIIb	VIIc	VIIIa	VIIIb	VIIIc

Zarząd Główny K. O. R. obowiązany jest do niesienia pomocy materjalnej i moralnej potrzebującym tego uczennicom gimnazjum, czuwa nad warunkami zdrowotnemi szkoły, wreszcie kieruje wszystkiemi sprawami Koła. Zarząd mianuje Komisje, — organy wykonawcze Koła. Dyrektorka gimnazjum (lub jej zastępczyni) bierze udział we wszystkich posiedzeniach Zarządu.

Komisja Rewizyjna kontroluje i sprawdza działalność Zarządu Koła.

Komisja Śniadaniowa zajmuje się zorganizowaniem oraz wydawaniem śniadań na wielkiej pauzie — codziennie. Wszystkie uczennice szkoły obowiązane są do jadania tych śniadań; opłata za nie uregulowana jest tak, iż są one samowystarczalne. Uczennice niezamożne zwolnione są zupełnie z opłat. W 1928/29 r. wydano śniadań 49.956, z tych zaś bezpłatnych 4.692.

Komisja Pomocy Materjalnej opłaca bursy, zaopatruje w odzież, książki i pomoce szkolne uczennice niezamożne oraz utrzymuje całkowicie dwie uczennice-emigrantki z Francji.

Komisja Kolonij Letnich, istniejąca od 1922 r., organizuje kolonje wakacyjne lecznicze i wypoczynkowe.

A. Kolonje wypoczynkowe na Pomorzu.

Rok szkolny	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27
Ilość uczennic korzystających z kolonij	108	50	100	70	40

B. Kolonje wypoczynkowe we Fronołowie nad Bugiem.

Rok szkolny	1927/28	1928/29
Ilość uczennic . .	50	44

C. Kolonje lecznicze w Rabce.

Rok szkolny	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1927/28	1928/29
Ilość uczennic korzystających z kolonij	90	120	153	100	100	104

Komisja Higjeny zorganizowała i urządziła kąpielisko w szkole, z którego korzystają uczennice, nieposiadające w domu łazienki. Kąpieli tych wydaje się w ciągu roku od 2.900 do 2.950.

Poza tem Komisja urządziła (w 1924 r.) gabinet naświetlania lampą kwarcową, z których to naświetlań korzystają uczennice, zakwalifikowane przez lekarkę szkolną. Koło Opieki opłaca specjalną felczerkę, która zajmuje się naświetlaniem.

Rok szkolny	1924/25	1925/26	1926/27	1927/28	1928/29
Ilość uczennic korzystających z naświetlań	129	194	109	71	70

W wypadkach wskazanych przez lekarkę szkolną Komisja wysyła na koszt K. O. R. do sanatorjów w Zakopanem, Rabce i Otwocku uczennice, zagrożone gruźlicą.

Komisja Dochodów Niestałych ma na celu zbieranie funduszów potrzebnych dla K. O. R. drogą organizowania koncertów i różnych imprez dochodowych. W 1926/27 r. zebrano tą drogą 6.410 zł., w 1927/28 r. — 2.867 zł.

Komisja Dochodów Stałych zbiera stałe składki dobrowolne miesięczne od rodziców uczennic, którzy wolą zasilać fundusz Koła raczej tą drogą, niż drogą brania udziału w imprezach dochodowych. Komisja ta w 1928/29 r. zebrała 1.101 zł.

Wedle sprawozdań Komisji Księgowości i Rachunkowości, budżet K. O. R. wynosił w 1925/26 r. — 58.892 zł., w 1926/27 r. — 73.013 zł., w 1927/28 r. — 72.720 zł., w 1928/29 r. —

65.125 zł. Zmniejszanie się budżetu w latach ostatnich tłumaczy się tem, iż w gimnazjum redukują się co rok klasy równoległe i wskutek tego liczba uczennic się zmniejsza.

PATRONATY KLASOWE

Instytucja Patronatów Klasowych istnieje w szkole od 1924/25 r. Celem ich jest współpraca rodziców ze szkołą w sensie roztaczania opieki moralnej i materjalnej nad uczennicami klas poszczególnych.

Organizacja Patronatów (wyciąg).

1. Patronaty są powoływane przez Dyrekcję gimnazjum na przeciąg roku szkolnego.

2. Patronat składa się z pięciu członków z Prezesem, Wiceprezesem i Sekretarzem.

3. Pierwsze zebranie zostaje zwołane przez Dyrekcję szkoły i wybiera Prezesa, Wiceprezesa i Sekretarza. Wychowawczyni klasy przewodniczy na pierwszem zebraniu i podpisuje protokół wraz z Prezesem i Sekretarzem.

4. Patronaty zbierają się dwa razy na miesiąc stale; w razie potrzeby, na żądanie Prezesa lub trzech członków — częściej. Uchwały zapadają większością głosów; w razie równej liczby głosów rozstrzyga Prezes.

5. Żadna uchwała dotycząca klasy nie może być wykonana bez sankcji Dyrekcji i Wychowawczyni klasy.

Obowiązki Prezesa Patronatu. Prezes Patronatu odpowiedzialny jest za całość prac Patronatu; obowiązany jest dawać inicjatywę w pracy, być przykładem gorliwości, starać się o jak najbliższy kontakt z uczennicami klasy oraz czuwać nad sumiennem wypełnianiem obowiązków przez wszystkich członków Patronatu. Prezes zwołuje zebrania rodziców uczennic danej klasy przynajmniej raz na okres. Do obowiązków jego należy też informowanie Prezesa Koła Patronatów o pracy oraz o każdej zmianie personalnej w Patronacie. Raz na tydzień, w dniu i godzinie naznaczonej przez Dyrekcję, Prezes obowiązany jest dyżurować w szkole.

O b o w i ą z k i Członków Patronatu. Każdy członek Patronatu obowiązany jest znać dokładnie charakter swej klasy oraz jej potrzeby moralne i materjalne.

Członkowie Patronatu winni brać udział w zebraniach, albo usprawiedliwiać swą nieobecność przed zebraniem. (Nieobecność członka winna być zaznaczona w protokóle). Pięciokrotna nieobecność pociąga za sobą wykluczenie członka z Patronatu i mianowanie nowego za zgodą Dyrekcji i Wychowawczyni.

Koło Patronatów. Prezesi Patronatów poszczególnych klas tworzą Koło Patronatów. Na początku roku szkolnego odbywa się zebranie wszystkich Patronatów, na którem wybrany zostaje Prezes Koła. Prezes Koła Patronatów kieruje pracą w Patronatach poszczególnych. Raz na okres zwołuje zebranie wszystkich Prezesów Patronatów, na którem zdaje się sprawozdania z pracy, układa się program na przyszłość oraz zbiera się informacje, dotyczące potrzeb materjalnych i moralnych wszystkich klas.

Prezes Koła Patronatów jest z urzędu członkiem Zarządu K. O. R., bierze udział w zebraniach Zarządu i jest łącznikiem pomiędzy Zarządem i poszczególnemi Patronatami.

Komisje. Każdy członek Patronatu musi być członkiem którejś z Komisyj poszczególnych. Komisyj jest sześć: a) śniadaniowa, b) higjeny (sporty, kąpiele, kolonje), c) wycieczkowa (teatry, wycieczki etc.), d) pomocy materjalnej, e) dochodów stałych, f) dochodów niestałych.

Komisje zbierają się na posiedzenia w terminie i miejscu, naznaczonem przez Dyrekcję szkoły.

Dla pełniejszego zobrazowania tej pracy przytoczone jest poniżej sprawozdanie jednego z Patronatów.

Sprawozdanie roczne Patronatu klasy VI.

Patronat w ciągu roku odbył 18 zebrań.

Jak i w roku ubiegłym, Patronat utrzymywał bibljotekę dla uczennic, odpowiadającą wymaganiom kursu nauk w klasie.

W związku z niedostatecznemi postępami w nauce niektórych uczennic w pierwszem półroczu, zorganizowane zostały lekcje dodatkowe języka łacińskiego, francuskiego, niemieckiego i matematyki. Lekcje niemieckiego i łaciny trwały przez cały rok.

Na skutek propozycji niektórych rodziców zorganizowany został kurs robót ręcznych. 11 uczennic brało udział w tym kursie.

Patronat zgłosił do Koła Opieki Rodzicielskiej memorjał w sprawie szkół zawodowych, a to w celu zainteresowania tą sprawą władz szkolnych.

W myśl decyzji Walnego Zebrania rodziców Patronat zajął się zbieraniem funduszów na Komisję Dochodów Niestałych, przyczem 20% zebranych pieniędzy (w myśl tejże uchwały) przeszło na dochód Patronatu. Zbiórka dała 56 zł. 70 gr.; 40 zł. zostało zużyte na opłatę lekcyj dla uczennic słabych, 16 zł. 70 gr. pozostało w kasie.

Zabawa taneczna dla uczennic, zorganizowana wespół z kl. VII a i VII b, dała czystego dochodu 62 zł. 10 gr.; suma ta została przekazana na Komisję Wycieczkową Klasy.

Komisja Higjeny sprawdziła ilość uczennic kl. VI, które korzystały z kąpieliska szkolnego, i stwierdziła, iż 50% uczennic kąpało się w szkole.

Pod protektoratem i z pomocą Patronatu rodzice uczennic klasy VI urządzili koncert na dochód funduszu wycieczki do Wilna i Nowogródka; czysty dochód wyniósł 109 zł. 60 gr.

Fundusz wycieczkowy całkowity wyniósł 310 zł. 50 gr.; z tej sumy 130 zł. dano uczennicom w formie pożyczki, resztę zaś — 180 zł. 50 gr. — podzielono między uczennice niezamożne jadące na wycieczkę. W wycieczce tej brała udział cała klasa.

Ponadto Patronat zorganizował zabawę na korzyść czterech uczennic, których zły stan zdrowia wymagał wyjazdu do Rabki. Dochód jednak z tej imprezy był bardzo mały, gdyż wynosił tylko 23 zł.

35 uczennic klasy poddawane były badaniom psychotechnicznym.

Patronat zwoływał co okres (2 miesiące) zebrania rodziców uczennic. Protokóły tych zebrań skierowano do Prezesa Patronatów, oraz do Dyrekcji szkoły.

Dr. A. Żebrowska.

Z działalności szkół.

NOWE PROGRAMY PRUSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH Z ROKU 1925 [1]

Z przedmowy.

Nowe „Wskazówki do programów szkół średnich w Prusach" z roku 1925 różnią się zasadniczo od dotychczas obowią-

[1] Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1925, to samo również w Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen, 1925, zeszyt 8. Autorem przedmowy jest H. Richert. Podajemy tutaj tylko części ogólne programów. Dalszy ciąg obejmuje programy poszczególnych przedmiotów.

zujących „Programów i planów" z roku 1901. W nowych przepisach przedewszystkiem cała praca szkolna szkół średnich, zarówno męskich jak i żeńskich, została jednolicie zorganizowana z jednego stanowiska, mianowicie w myśl „szkoły jednolitej" (deutsche Einheitsschule), a więc z ciągłem uwzględnieniem z jednej strony szkoły powszechnej, z drugiej szkół wyższych, zgodnie ze zmienioną rolą szkoły średniej w całości organizacyjnej szkolnictwa niemieckiego i z uwzględnieniem postawionych szkole średniej nowych zadań, w szczególności kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Praca pedagogiczna całego ćwierćwiecza, leżącego między wymienionemi dwiema datami, wytworzyła nieobjętą ilość teoryj, zagadnień i projektów. Pozatem najogólniejsze problematy wychowawcze w czasie tym, jak nigdy przedtem, poruszały umysły działaczy społecznych i szerokich warstw kulturalnych, wskutek czego powstał powszechny pogląd i powszechne przekonanie, że katastrofa dziejowa naszego wieku z wewnętrznej konieczności pcha w kierunku jakiegoś wielkiego przeobrażenia właśnie w dziedzinie wychowania publicznego, i to pod grozą narażenia na szwank etycznej wartości całego narodu w jej cechach istotnych. Tem ogólnonarodowem zainteresowaniem się wszelkich kierunków ideowych i partyj sprawą wychowania młodzieży tłumaczy się namiętność dyskusji nad „Memorjałem, dotyczącym reformy pruskich szkół średnich" [1], która oświetliła raz jeszcze wszelkie prądy wychowawcze doby obecnej w ich przeciwieństwach i zgodnościach.

Zebrał się w ten sposób bardzo obfity materjał, który dla pracy nad nowemi programami należało rozklasyfikować, przestudjować i zastosować do praktyki szkolnej. Główny urząd szkolny w Prusach był przekonany o słuszności znanego twierdzenia Dilthey'a, że rzeczywiste reformy zostają przeprowadzone jedynie w ciągłej, ciężkiej pracy pedagogicznej w szkole, przepisy zaś mogą tylko ułatwić drogę reformom przez zużytkowywanie i rozpowszechnianie tego, co zostało dokonane w praktyce szkolnej. W tej myśli urząd państwowy wezwał

[1] Denkschrift zur Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1924.

nauczycieli wszelkich typów szkół do wspólnej pracy programowej i otrzymał ogromną ilość projektów, w których zużytkowane zostało doświadczenie, zdobyte w rzeczywistej pracy szkolnej. Następnie powołano szereg rzeczoznawców w charakterze współpracowników do Ministerstwa, którzy razem z urzędowymi referentami utworzyli wspólną organizację pracy, w niej przedyskutowali wszystkie zagadnienia i sformułowali otrzymane wyniki, stale porozumiewając się z grupami specjalistów oraz kierowniczemi osobami w szkolnictwie wyższem i średniem. Główne punkty zostały następnie omówione na wspólnych zebraniach z przedstawicielami organizacji filologicznej, komisji szkół wyższych i zjazdu przedstawicieli miast, wreszcie ostatecznie zdecydowane przez Ministerstwo. Tylko w takiej organizacji pracy, w której każdy specjalista sam wewnętrznie podporządkował się całości, stało się możliwem przełamanie wyłączności specjalistów, wysunięcie na pierwszy plan wspólnych wszystkim przedmiotom ogólnych zadań wychowawczych i wytworzenie pod tym względem wewnętrznie logicznie zbudowanej, zwartej jedności. Cel i kierunek programów został sformułowany nie ze stanowiska przedmiotu specjalnego, lecz z punktu widzenia ogólnych zasad wychowawczych, obowiązujących przy każdej pracy wychowawczej wogóle.

Ale i w innem znaczeniu zdanie Dilthey'a było wskazówką postępowania: że mianowicie należy dać możność nauczycielowi rozwinięcia twórczej pracy, za którą on sam ponosi odpowiedzialność. Wobec tego „Wskazówki" świadomie przeciwstawiają się sztywnemu systemowi dawnych programów, dając dużą swobodę ruchów, w której wszystkie siły twórcze mogą się rozwinąć według własnych swych praw. Władza szkolna ma nadzieję, że ten duch wolności potrafi rozwiązać nowe, trudne zadania, które szkoła średnia z konieczności musiała wziąć na siebie.

Zasadnicze uwagi wstępne.

1. Wskazówki do programów pruskich szkół średnich opierają się na memorjale pruskiego Ministerstwa nauki, sztuki

i oświaty „O reformie pruskich szkół średnich". Przy opracowaniu tego memorjału zostało już uwzględnione nowe zadanie, postawione szkole średniej już po ukazaniu się memorjału, mianowicie wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych, a tem samem odpowiedzialność za całość oświaty powszechnej.

2. Najważniejszy punkt widzenia dla Wskazówek polega na zaszeregowaniu szkoły średniej do „szkoły jednolitej" i zachowanie jedności wychowawczej w różnorodności szkolnictwa średniego. Przedmioty, przechowujące niemieckie wartości wychowawcze, występują jako ośrodek wszystkich szkół średnich pod nazwą „przedmiotów podstawowych" (Kernfächer). To centralne stanowisko przedmiotów podstawowych gwarantuje związek wewnętrzny szkoły średniej z powszechną i wyższą.

3. Zadanie szczegółowe, wyznaczone każdemu typowi szkoły średniej, nadaje przedmiotom charakterystycznym, specjalnym, stanowisko odrębne, które decyduje o celach ogólnej pracy tego typu. Przedmioty specjalne wykonywują tę pracę przedewszystkiem w łączności z przedmiotami podstawowemi, jednocześnie jednak samodzielnie, zgodnie z ich specjalnemi zadaniami naukowemi.

4. Praca wychowawczo-kształcąca, wymagana od szkoły średniej, zmusza do organicznego współdziałania wszystkich przedmiotów nauczania, gdyż wyrobienie jednolitego poczucia narodowego i państwowego, prawnego i społecznego, gdyż wychowanie dla społeczeństwa we wszystkich dziedzinach życia i harmonijny rozwój osobowości możliwe są jedynie przy wspólnej pracy wychowawczej, sięgającej ponad przedmioty poszczególne.

5. Konieczna w tym celu organizacja wspólnej pracy nauczycieli będzie mogła nadać poszczególnej szkole jej indywidualny wyraz, odpowiadający ogromnemu zróżnicowaniu życia niemieckiego, przez uwzględnienie specjalnego położenia okolicy pod względem kultury zewnętrznej, przez uwzględnienie indywidualności miejscowych mieszkańców, stosunków wyznaniowych i możliwości rozwojowych w danej miejscowości.

6. Programy poszczególnych szkół, które mają być opra-

cowane przez nauczycieli na podstawie Wskazówek, powinny być tak elastyczne, by wybór materjału dawał możność przystosowania ich do poszczególnych uzdolnień nauczycieli, do zmiennych w różnych latach kierunków zainteresowań i do niezawsze równej wydajności uczniów. W ten sposób będzie można pewne niewykonane zadania jednego roku przenieść do następnego; jednocześnie uniknie się niebezpieczeństwa jednostronności i skostnienia.

7. Biorąc pod uwagę wskazania psychologji dziecka, należy w wychowaniu i nauczaniu stale uwzględniać różnicę płci oraz stopnie rozwojowe i ich różnice zasadnicze. W dziewięcioletnim okresie szkoły średniej rozróżniamy klasy Sextę i Quintę, jako stopień dziecięcy, stopień naiwnego doznawania (= klasy I i II); następnie klasy Quarta, Tertia niższa, Tertia wyższa i Secunda niższa, stopień chłopięcy i dziewczęcy, stopień rozumienia poglądowego (= klasy III—VI włącznie); wreszcie klasy Secunda wyższa, Prima niższa i Prima wyższa, stopień dojrzewania, stopień przenikania myślowego (= klasy VII, VIII i w Niemczech IX).

8. Na wszystkich szczeblach należy podtrzymywać i pielęgnować specjalne uzdolnienia uczniów. Należy jednak pamiętać, że wykonywanie obowiązkowych wymagań i w przedmiotach, z któremi uczeń ma trudności, jest konieczne, jeżeli istniejące braki mają być opanowane energją i wytrwałością. Przedwczesna ustępliwość jest w takim wypadku równie szkodliwa, jak przedwczesne uwzględnianie wymagań przyszłego zawodu. Dlatego wprowadza się „zespoły pracy" dopiero na stopniu wyższym.

9. Jako część organiczna „szkoły jednolitej", szkoły wyższe mają prawo wymagać od szkoły średniej dostarczenia odpowiednich uczniów dla pracy naukowej. Wobec jednak różnorodności przedmiotów studjów dojrzałość do studjów wyższych, którą może osiągnąć szkoła średnia, może polegać tylko na zdobytej w niej zdatności do pracy naukowej. Natomiast potrzebne wiadomości specjalne w większości wypadków szkoły wyższe będą musiały dawać swym słuchaczom na własną odpowiedzialność.

Wskazówki ogólne.

1. Swoboda ruchu. — Dla zapewnienia równego poziomu wyników w różnych szkołach i umożliwienia przenoszenia się z jednej szkoły do drugiej, Wskazówki podają obowiązujące dla wszystkich szkół roczne cele pracy. Natomiast w wyborze materjału Wskazówki dają dużą swobodę ruchu dla programów poszczególnych szkół. Wobec tego starania w kierunku opanowania całego materjału rocznego, podanego we Wskazówkach jedynie do wyboru, stałyby w wyraźnem przeciwieństwie do ducha całej reformy szkolnej.

2. Koncentracja. — Powodzenie reformy szkolnej w znacznym stopniu będzie zależało od tego, czy się uda wprowadzić w czyn stale powtarzający się postulat koncentracji przedmiotów. Wobec zrezygnowania z kompletności wiedzy i z wykształcenia ogólnego w znaczeniu, nadawanem temu pojęciu przez Schultze'go, dane są ku temu warunki zewnętrzne. Jednolitość wszystkich szkół jest idealnym celem dla ogólnej pracy szkolnictwa. Ale zadania specjalne każdego typu szkoły średniej i zależne od tego ugrupowanie przedmiotów wpływa na typowo odrębne ukształtowanie się zadań koncentracji. Silniejsze podkreślenie zadań wychowawczych, ustanowienie jako celu harmonijnego rozwoju osobowości, inne wymagania, sięgające poza cele przedmiotów poszczególnych, jak wychowanie narodowe, wychowanie obywatelskości, wychowanie artystyczne i pogłębienie filozoficzne, wymagają, w przeciwstawieniu do dotychczasowego nauczania przeważnie przedmiotowego, organicznie zbudowanego nauczania ogólnego. Brak związku wewnętrznego między przedmiotami, nadmiar sprzecznych ze sobą pobudzeń i zainteresowań nietylko wywołuje przemęczenie duchowe u ucznia, lecz osłabia również jednolitość wysiłku wychowawczego nauczycielstwa.

Wielostronność zadań, stawianych szkole średniej, wymaga w każdym wypadku osobnego zastanowienia metodycznego nad tem, jak zastosować zasadę koncentracji do danego zadania. Przy omawianiu ogólnego zadania danej klasy należy określić

nietylko specjalne zadanie, przypadające każdemu przedmiotowi, lecz i termin, w którym ma być wykonane. Także i zadanie specjalne, postawione poszczególnemu przedmiotowi, wymaga często pomocy i podpory ze strony innych przedmiotów: wobec tego wypracowanie punktów szczytowych i punktów łączności będzie się mogło tylko wtedy naprawdę udać, gdy wszystkie mogące wchodzić w grę przedmioty połączą się w odpowiedniej organizacji pracy i przy zastosowaniu odpowiedniego podziału pracy. Tak samo będzie, gdy nauczycielski zespół pracy zechce wszechstronnie unaocznić pewien zakres kultury i poglądów. O ile jakieś większe zagadnienie może być potraktowane jedynie przez jeden przedmiot poszczególny, wtedy należy dla pracy tej znaleźć odpowiedni czas dla skoncentrowanego opracowania w taki sposób, że nauczyciel cały szereg swych godzin poświęci temu zagadnieniu, odkładając inne rzeczy na później, lub też zwiększy ilość swych godzin przez zamianę z innymi nauczycielami.

Cały szereg przedmiotów będzie musiał niekiedy przez pewien czas wyżej postawić swe własne prawa do wyczerpania swego zadania specjalnego, niż wzgląd na koncentrację, ale różne przedmioty, mające związek z zagadnieniami kultury niemieckiej, powinny zawsze być uważane za jedność. Jedność taka zachowuje obok siebie wszystkie te zjawiska, które i w życiu narodowem obok siebie się znajdowały i dopiero w swej całości wytwarzają ducha danej epoki. W ten sposób można oczywiście przedstawiać tylko ważne okresy przeszłości naszej i tylko wtedy, gdy wszystkie przedmioty biorą udział w takim poprzecznym przekroju przez dany okres (metoda przekrojów poprzecznych). Tam, gdzie poszczególne klasy otrzymały jako temat pracy kształcącej obszerniejsze dziedziny życia, np. kraj rodzinny, ojczyzna, starożytność, wtedy możliwie wszystkie przedmioty powinny postawić się w odpowiednim stosunku do tych ośrodków pojęciowych i służyć rozwiązaniu zadania ogólnego. Tam, gdzie pewne przedmioty nie nadają się do takiego nastawienia na temat ogólny, powinny się starać utworzyć pewną jedność przynajmniej w obrębie mniejszej grupy przedmiotów.

Koncentracja w ciągu całorocznej pracy klasy nie powinna doprowadzać do tego, by rzeczy, tworzące całość ze stanowiska specjalnego przedmiotu, zostały rozrywane, ani też, by uczniowie zostali przekarmieni ciągłem, nużącem traktowaniem tego samego tematu. Dlatego często zasada koncentracji da się zastosować w ten sposób, że się dopiero w późniejszych klasach powraca do dawniej poruszanych tematów w różnych przedmiotach nauczania. Byłoby to niewłaściwem zmechanizowaniem zasady, gdyby koncentracja miała polegać jedynie na wyborze odpowiedniego momentu na traktowanie pewnego tematu. Również i wypracowanie zjawisk kontrastowych, nietylko wykazywanie podobieństw i tożsamości, może służyć sprawie jednolitości nauczania.

Przeprowadzenie tych zasad tylko wtedy będzie korzystne dla szkoły średniej, gdy nie będziemy przesadzali w koncentrowaniu wiedzy; gdyż nauczanie ogólne, znoszące autonomję poszczególnych przedmiotów, nie byłoby zgodne z jej celami ogólnemi. Zasada koncentracji natrafia na swe naturalne granice, gdy się sprzeciwia koniecznym warunkom rozwoju nauczania w przedmiotach poszczególnych.

3. Z a s a d a „p r a c y w ł a s n e j". — Nauczanie zasadniczo powinno być pracą własną ucznia. Zasada ta wymaga od nauczyciela, by przy wyborze materjału nigdy nie uważał podanie tego materjału za jedyny cel swej pracy, lecz żeby zawsze badał, jakie władze ucznia mogą być rozwinięte i wzmożone przy tej sposobności, w szczególności samodzielność sądu, uczuciowość, wyobraźnia i wola. Zasada pracy własnej wymaga, by praca klasy polegała na wspólnej pracy uczniów przy wzajemnej pomocy i wzajemnej wymianie, pod kierunkiem nauczyciela. Idzie o to, by nadać pracy tej kierunek, któryby jednocześnie odpowiadał skłonnościom ucznia i celowi wychowawczemu szkoły. Wielkiem i poważnem zadaniem szkoły pracy własnej jest przerzucić most, stworzyć połączenie między dwiema przeszkadzającemi sobie nawzajem tendencjami: między zdobywaniem dokładnej wiedzy, bez której niemożliwa jest wyższa

działalność myślowa, a zdobywaniem umiejętności pracy samodzielnej, bez której sama wiedza pozostanie zawsze jałowa.

Jakie formy pracy własnej powinny być zastosowane w poszczególnym wypadku, to zależy od charakteru materjału i dojrzałości umysłowej ucznia. Na wszystkich stopniach jednak powinien uczeń zdobywać celową technikę pracy. Wybór materjału będzie mógł często być uzależniony od zdatności jego do zastosowania pewnych metod pracy.

Powodzenie metody pracy własnej głównie będzie zależało od odpowiedniego zorganizowania pracy klasy przez podział i połączenie pracy; zadawane poszczególnym uczniom prace domowe powinny służyć sprawie wspólnej pracy w klasie. W tem znaczeniu okazały się bardzo pożytecznemi sprawozdania z przebiegu lekcji, będące cenną formą powtórzenia.

Przy pracy własnej należy dopuszczać w możliwie szerokich granicach zapytania ze strony uczniów ze względu na wyjaśnienie, pogłębienie i dalsze rozwinięcie tematu. Niemiłe zboczenia nie nastąpią, o ile uczniowie będą mieli jasny pogląd na pracę, której się od nich oczekuje; wogóle radosna współpraca uczniów zawsze się wzmoże, gdy sens i cel wymaganej pracy będzie rozważany, a niekiedy będzie uczniom przyznany wpływ na wybór materjału i ustalenie celu pracy. Ze starszymi uczniami należy omawiać z wyższego punktu widzenia całość dokonanej ich pracy własnej i pracy nauczyciela nad nimi.

Szczególnie rozwinie się u ucznia popęd działania i tworzenia, gdy się uwzględni zarówno przy pracach domowych, jak i w klasie, specjalne umiejętności i zdolności, np. zręczność w pracy ręcznej, wyobraźnię i pomysłowość, umiejętność ekspresji i dramatyzacji.

Gdy uczniowie będą stale ćwiczeni w tym kierunku, by jako członkowie zespołu pracy na wszystkich stopniach występować czynnie i samodzielnie, wtedy dojrzeją do tego, by na stopniu wyższym na własną odpowiedzialność stosować właściwe metody do tematów własnego wyboru. Opanowując prostsze naukowe metody pracy, wykażą jednocześnie swą dojrzałość do studjów wyższych.

4. Prace domowe. — Zasada pracy własnej z konieczności uprości i uszlachetni pracę domową; przemoże ona szkodliwą różnorodność nadzorowanego odrabiania lekcyj, przewagę wysiłku czysto pamięciowego i utworzy łączność wewnętrzną między pracą domową a szkolną. Reforma pracy domowej ma podnieść wydajność ucznia, możliwie usuwając poczucie przeciążenia, które bynajmniej nie zawsze jest wywołane przez samą ilość nałożonej pracy.

Często obserwowana niechęć dla pracy domowej była nierzadko wywoływana przesadnem ocenianiem jej w stosunku do całości oceny, szczególnie gdy się wyłącznie zapisywało oceny prac domowych, jako podstawę świadectwa. Ogólna ocena ucznia w świadectwie powinna się opierać na wszelkiej przez niego wykonanej pracy, której jednak nie należy formułować, wobec wspólności pracy całej klasy, zapomocą stopni, zapisywanych podczas lekcji.

Nauczyciel powinien uważać za istotną część swego zadania danie uczniowi metody pracy domowej. Tylko w szkole uczeń będzie mógł się nauczyć techniki pracy, np. techniki uczenia się napamięć, przygotowywania lektury z języka obcego, podawania treści ustępu, zbierania materjału, robienia obserwacyj i właściwego korzystania ze środków pomocniczych.

Dalej nauczyciel będzie musiał zbadać, w jakich wypadkach praca w szkole wyżej stoi od domowej, a praca zbiorowa korzystniejsza jest od indywidualnej w domu. Będzie musiał zwrócić uwagę na to, że wspólność klasowa i autorytet nauczyciela podnoszą wydajność pracy szczególnie u młodszych uczniów, wobec czego właściwe uczenie się, wprawianie się, utrwalanie i powtarzanie często musi się odbywać w klasie, podczas gdy praca domowa będzie sprzyjała rozwojowi wyobraźni, kombinacyjności i myśleniu samodzielnemu.

Oczywiście, konieczne jest we wszystkich klasach dokładne pamięciowe zdobywanie cennego i potrzebnego dla późniejszej nauki oraz dla życia materjału; szczególnie należy przytem zużytkować dobrą pamięć na stopniu niższym. Im więcej uczeń będzie odczuwał pracę tę jako własną, podjętą z własnej chęci,

tem więcej będzie wzrastało jego poczucie odpowiedzialności. Podnosi się przyjemność w uczeniu się napamięć u ucznia przez pozostawianie wolnego wyboru materjału, np. przy poezji w języku ojczystym.

Na stopniu niższym i średnim energicznie przeprowadzana praca własna naogół będzie wymagała od uczni takiego napięcia umysłowego, że należy wprowadzać tylko tyle zadań domowych, ile jest konieczne; wymagać jednak należy z całą stanowczością skrupulatnie dokładnego wykonania. I na stopniu wyższym główna praca winna być wykonana w szkole; ale tutaj należy dbać w stopniu coraz to wzrastającym o pracę domową, prowadzącą do samodzielności. Wartość tej pracy można z uczniami przy sposobności omawiać, a przy wyznaczaniu jej należy stosownie uwzględniać uzdolnienia i zainteresowania indywidualne.

Praca domowa powinna wypływać z nauki szkolnej, a wyniki jej powinny być zużytkowane dla wspólnej pracy przez traktowanie jej przed całą klasą. Prace domowe, przy których nie jest to możliwe, lub takie, przy których tego rodzaju omawianie zabrałoby nadmiernie wiele czasu, nie powinny być wprowadzane.

Specjalne zadania, wyznaczane pojedyńczym uczniom (zgodnie z zasadą pracy własnej), wtedy najskuteczniej rozwiną poczucie wartości tej pracy, gdy podjęta będzie z własnej inicjatywy ucznia. Tylko tą drogą można dojść do umoralnienia pracy domowej. Szczególnie dotyczy to zadań, podjętych w służbie życia społecznego szkoły. Przy spełnianiu takich obowiązków znajdą również zastosowanie pewne uzdolnienia, jak zręczność techniczna i talenty artystyczne, którym często może grozić niedocenienie w życiu szkolnem.

5. W y p r a c o w a n i a p i ś m i e n n e k l a s o w e. — Według wymagań pracy samodzielnej wypracowania klasowe powinny organicznie wyrastać z toku nauki i stać w związku z regularnemi ćwiczeniami klasowemi. W ten sposób wypracowania stracą swój zasadniczy charakter prac egzaminacyjnych. Należy wobec tego dawać takie zadania do spełnienia, które

przeciętny uczeń rzeczywiście może wykonać w danym czasie, które wymagają jednak pewnej samodzielności. Wtedy wypracowania klasowe nie będą już gniotącym ciężarem i będą sprawiały przyjemność, łączącą się z osiągnięciem zamierzonego celu.

Konieczne są drobniejsze piśmienne ćwiczenia klasowe, stanowiące przygotowanie do większych wypracowań. Przeglądanie tych ćwiczeń często dostarczy nauczycielowi lepszych wskazówek co do wydajności uczniów, niż rzadsze prace reasumujące. O ile potrzebne są inne jeszcze ćwiczenia przygotowawcze lub powtórzenia przed wypracowaniem klasowem, nie należy ich spychać na pracę domową; zasadniczo należy je urządzać w klasie, gdyż w razie przeciwnym łatwo prowadzą one do przeciążenia.

Tylko czasami można traktować wypracowania klasowe jako prace sprawdzające i egzaminacyjne, ale i wtedy nie może być decydującą dla oceny wartości wyłącznie mechaniczna suma błędów.

Lepsza, niż tradycyjna ocena ogólnikowa zapomocą cyfr czy wyrazów, jest charakterystyka, uwydatniająca dodatnie i ujemne strony pracy. Na poziomie niższym i średnim wystarczy naogół krótkie sformułowanie, natomiast wypracowania starszych uczniów będą wymagały obszerniejszej charakterystyki, która już samą swoją formą uświadomi uczniowi znaczenie jego pracy. Tam, gdzie w świadectwach wyjątkowo podana jest osobna ocena prac piśmiennych, nie należy opierać się wyłącznie na nielicznych wypracowaniach, lecz brać pod uwagę wszelkie prace piśmienne ucznia.

Starszym uczniom należy przy piśmiennych pracach klasowych naogół pozwalać na korzystanie ze wszystkich tych pomocy (tekstów, słowników, formuł, tablic), których nauczono ich umiejętnie używać dla pracy domowej.

O ile nauczyciel przy przeglądaniu zeszytów zauważy, że przecenił możność klasy, to powinien dać inne, właściwsze zadanie, nie wdając się w ocenę pierwszej pracy.

6. W o l n e z e s p o ł y p r a c y. — Specjalne godziny, wyznaczone w rozkładzie dla wolnych zespołów pracy, mają słu-

żyć pogłębieniu i dopełnieniu tego wykształcenia, które dany typ szkoły średniej ma na celu. Nie należy ich przeto zużytkowywać dla przedmiotów nadobowiązkowych lub innych zajęć, nieuwzględnionych w rozkładzie. Nie wolno ich również przeznaczać dla zwiększenia liczby godzin przedmiotu, mającego już swą określoną liczbę godzin w rozkładzie, ponieważ udział w zespołach musi być bezwzględnie dobrowolny. Przy ich organizowaniu należy oprzeć się zasadniczo na kierunku zainteresowań uczniów z uwzględnieniem ich uzdolnień specjalnych. Można przytem wprowadzić w grę wszystkie przedmioty danego typu szkoły. Zadaniem nauczycieli będzie dbać o to, by udział różnych przedmiotów we wspólnej pracy był możliwie liczny. Dlatego będzie korzystne dokonywać przynajmniej co pół roku nowego rozkładu godzin, będących w rozporządzeniu. Przy rozdziale tym należy odpowiednio uwzględnić ustalony na przeciąg całego roku program pracy. Jednak, wobec ważnego znaczenia wykształcenia filozoficznego dla całej pracy szkolnej, konieczne jest ustanowienie zespołu lektury filozoficznej w ciągu całego roku z wyznaczeniem przynajmniej jednej godziny tygodniowo w tym celu, chyba że kolegjum szkolne (kuratorjum) ze względów technicznych pozwoli na pewien czas sprawę odłożyć. Zespoły filozoficzne będą się starały nawiązać swą pracę do przedmiotów „charakterystycznych" dla danego typu szkoły.

Te regularne zespoły pracy, mające swe stałe godziny w rozkładzie, będą mogły często wpłynąć pobudzająco na stowarzyszenia uczniowskie, nie przeszkadzając bynajmniej dobrowolnym zajęciom, które dotąd niektórzy nauczyciele przeprowadzali w pracy grupowej z uczniami.

7. Zespoły pracy nauczycielskie. — Odmienne nastawienia duchowe nauczycieli na nowe wychowawcze i dydaktyczne zasady reformy szkolnej nasuwa konieczność organizacji przez nich zespołów pracy, w których sprzeczne tendencje zainteresowań specjalnych w kierunku koncentracji, silnej indywidualności i konieczności zastosowania się do danego typu szkoły, znalazłyby wyrównanie w duchu swobody i odpowiedzialności za podjęte zadanie. Szczególnie dyrektorowi szkoły

przypada w danym wypadku w udziale trudna i odpowiedzialna rola przeprowadzenia organizacji między nauczycielami dla celu jednolitej pracy zakładu, z drugiej strony pozostawienie wolnej ręki swobodnemu rozwojowi sił. Tylko w tych warunkach uda się tak ustosunkować specjalne zdolności nauczycieli, by nadać całej szkole piętno indywidualne.

Poza wspólnemi konferencjami, na których zbiera się, zależnie od potrzeby, cały komplet nauczycielski, specjaliści, przedstawiciele grup specjalnych lub opiekunowie klas, muszą być zastosowane, jako sposoby osiągnięcia jednolitości, wzajemne odwiedzanie lekcyj, wspólne wyprobowywanie metod, wskazywanie i dostarczanie nowych prac pedagogicznych. Korzystne będzie zlecanie poszczególnym nauczycielom stałych, perjodycznie się powtarzających sprawozdań, dotyczących określonych zagadnień. Bardzo owocną może się okazać wymiana zdań z nauczycielami innych szkół, także powszechnych, wydziałowych i zawodowych, dla wspólnej pracy wytworzenia jedności wykształcenia niemieckiego.

Jednem z najważniejszych zadań zespołu nauczycielskiego jest wypracowanie rocznego programu pracy szkolnej. W tym celu mogą być zużytkowane doświadczenia innych szkół przez wymianę projektów. Do tegoż zespołu należy obowiązek doradzania uczniom przy większych pracach i przy ustanawianiu ich zespołów pracy. Zasadniczo uczeń dwóch najstarszych klas nie powinien poświęcać na zespoły pracy i przedmioty nadobowiązkowe więcej niż 4 godziny tygodniowo czasu ponad liczbę godzin obowiązkowych. Konferencja nauczycieli danej klasy może jednak w pewnych wypadkach zmniejszać liczbę godzin udzielonych, a także powiększać ją u uczniów szczególnie zdolnych.

Wobec ciągłego zazębiania się przedmiotów nauczania zespół nauczycielski tej samej klasy z konieczności dojdzie w ocenie uczniów nietylko do szczegółowiej różnicujących określeń przy ogólnych stopniach na świadectwach, lecz i do równomierniejszej oceny takich cech, jak umiejętność wyrażania się, pewność stylu, zręczność artystyczna, logiczny sąd, zdolność spo-

strzegania i t. p., które znajdują swój wyraz w kilku przedmiotach nauczania. Takie spostrzeżenia, dotyczące poszczególnych uczniów, o ile będą zapisywane i obejmą cały czas pobytu ucznia w szkole, utworzą zczasem całkowitą charakterystykę i pozwolą zdać sobie sprawę z ogólnego rozwoju jego.

Oczywiście, powstaną często trudności przy technicznem przeprowadzaniu podanych tutaj wymagań, np. przy wzajemnych hospitacjach, przy zamianie godzin, przy znoszeniu zwykłych zadań domowych wobec jakiejś większej pracy osobistej, przy ustalaniu dni dla większych wypracowań klasowych, wymagających kilku godzin. Trudności takie dadzą się tylko usunąć, gdy nauczyciele dzięki swemu stosunkowi w zespole pracy wyrobią w sobie pełne życzliwości wzajemne zrozumienie.

T. Benni.

Z działalności szkół.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W AUSTRJI

Nowoczesna reforma szkolna w Austrji, w wyniku rozważań pedagogicznych i społecznych, a częściowo i politycznych, ustaliła dwa kolejne typy szkoły powszechnej: 4-letnią niższą, zwaną „Volksschule" i 4-letnią wyższą, zwaną „Hauptschule". Te dwie szkoły obejmują zatem pierwsze ośmiolecie nauki dziecka. Wyższa szkoła powszechna jest nawiązaniem do czwartego oddziału niższej szkoły powszechnej, a ma za zadanie dawanie wykształcenia, wychodzącego poza cel nauczania niższej szkoły powszechnej i stanowiącego zakończoną całość, równocześnie ma przygotowywać do wejścia do życia praktycznego lub do szkół zawodowych, poza tem ma umożliwiać uzdolnionym uczniom w ramach przepisów ustawy przechodzenie do szkoły średniej. Dlatego też, w myśl tak zakreślonych zadań wyższej szkoły powszechnej, w programie nauk oprócz przedmiotów ogólnych są przedmioty nieobowiązkowe, jak nauka stenografji, pisania na maszynie, gry na skrzypcach i fortepianie i t. p.

Najwybitniejszą cechą charakterystyczną „Hauptschule" jest podział jej na dwie równoległe sekcje: sekcja stawiająca uczniom wyższe wymagania — pierwsza, i stawiająca niższe wymagania — druga. Zaliczanie kandydatów do jednej albo drugiej sekcji odbywa się na podstawie ocen, otrzymanych z ukończenia niższej szkoły powszechnej oraz charakterystyk indywidualnych.

Jeśli obecnie zwrócimy uwagę, że szkoła średnia w Austrji jest zakładem ośmioklasowym, rozpadającym się na czteroletni stopień niższy i czteroletni stopień wyższy, to zobaczymy, iż wyższa szkoła powszechna w Austrji staje do współzawodnictwa pedagogicznego z niższą szkołą średnią, obejmując ten sam okres kształcenia młodzieży od 10 do 14 lat.

Oczywiście dla tak zreformowanego szkolnictwa powszechnego należało też ustalić i nowe zasady kształcenia nauczycieli. Wydane w tej sprawie przez Ministerstwo Oświecenia wskazówki przynoszą interesujące szczegóły [1].

Zakładami do kształcenia nauczycieli i nauczycielek w szkołach powszechnych są akademje z okresem studjów co najmniej 6-letnim. Z tego pierwsze 4 lata mają za zadanie dawać wyższe wykształcenie ogólne i w związku z tem wprowadzać w wymagania zawodu nauczycielskiego, ostatnie 2 lata służą przedewszystkiem wykształceniu pedagogiczno - dydaktycznemu.

Z akademją połączona jest szkoła powszechna, nadto zaś każdej akademji dla nauczycielek winna być przydzielona ochronka.

Przyjęcie do akademji odbywa się na podstawie przedstawionego dowodu spełnienia obowiązku szkolnego, oraz egzaminu selekcyjnego, który ma charakter egzaminu zdolności. Ma to na celu wybór naodpowiedniejszych kandydatów. Egzamin odbywa się w ramach materjału naukowego wyższej szkoły powszechnej i ma stwierdzić ogólną dojrzałość i zdolności muzyczne, nadto lekarz stwierdza zdatność fizyczną. Dla uczniów, którzy nie mieli możności ukończenia Hauptschule, mogą być urządzane przy niektórych akademjach klasy przygotowawcze, do których przyjęcie

[1] „Volkserziehung" — Pädagogischer Teil, 1928, zeszyt 1.

następuje po ukończeniu siódmego roku nauki szkolnej. Nauka w akademjach jest bezpłatna. Akademje są osobne dla mężczyzn i osobne dla kobiet. Tylko w wyjątkowych wypadkach możliwa jest wspólna nauka w ostatnich dwóch latach studjów.

Struktura programu naukowego akademji jest dosyć skomplikowana, jeśli zważymy, że są przedmioty: obowiązujące, nieobowiązujące i obowiązujące z dowolnie obranych.

Mianowicie na pierwszym — 4-letnim stopniu ogólnym obowiązuje: religja, jęz. niemiecki, jęz. obcy, logika i psychologja — w związku z ogólnym wstępem do wymagań zawodu nauczycielskiego, historja, geografja, przyroda, chemja, fizyka, matematyka, rysunek odręczny i pismo, roboty ręczne, śpiew i muzyka oraz ćwiczenia cielesne; w akademjach żeńskich w robotach ręcznych przedewszystkiem ma być zwrócona uwaga na szycie, nadto ma być nauczane gospodarstwo domowe. Prócz tego w akademjach ma być zwrócona uwaga na szczególne zainteresowania studjujących przez wprowadzanie przedmiotów dowolnych, jak: języki obce, przedmioty muzyczne, geometrja wykreślna, stenografja i t. d., nadto podkreśla się też potrzebę kultywowania wspólnych ćwiczeń fachowych i prac, jak: wspólna lektura, ćwiczenia przyrodnicze, kult muzyki, sztuki i t. p.

Następny dwuletni stopień obejmuje przedmioty: historję pedagogiki i ogólną jej teorję, wstęp do filozofji, naukę o młodzieży, praktykę i metodykę szkolną, pedagogikę leczniczą (Heilpädagogik), wstęp do kształcenia dorosłych (szkoła dokształcająca i wolne kształcenie powszechne), higjenę szkolną, opiekę nad młodzieżą, naukę o konstytucji i prawo szkolne, krajoznawstwo, przyrodoznawstwo kraju ojczystego, ćwiczenia cielesne. Wszystkie te przedmioty są obowiązujące. Nadto z grupy przedmiotów, wskazanych poniżej, każdy studjujący musi wybrać 3 przedmioty, które dla niego stają się już obowiązujące. Są to: religja, język niemiecki i literatura, języki obce, historja, geografja, nauki przyrodnicze, matematyka, wiadomości o sztuce oraz śpiew chóralny i muzyka orkiestralna. Wybór z tych przedmiotów jest już jakby specjalnem studjum.

Wreszcie tam, gdzie zachodzi tego potrzeba, w akademjach

jest nauczane gospodarstwo wiejskie, jako przedmiot wybieralny — obowiązkowy; w tych wypadkach przy akademji musi znajdować się ogród szkolny i pole doświadczalne. Zaś w akademjach żeńskich słuchaczki muszą się zapoznać z organizacją i metodą wychowania przedszkolnego.

Na drugi stopień akademji, czyli na piąty rok, mogą być przyjmowani maturzyści gimnazjalni, o ile posiadają odpowiednie przygotowanie w zakresie muzyki, rysunku i robót ręcznych.

Po pomyślnem zakończeniu nauk w Akademji następuje ścisły rygorystyczny egzamin, który jednocześnie jest pierwszą (teoretyczną) częścią egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela szkół powszechnych. Egzamin ten daje prawo nauczania w szkołach powszechnych w charakterze nauczyciela prowizorycznego. Po dwuletniej zadowalającej pracy następuje egzamin kwalifikacyjny, który jest podstawą do ustalenia w niższem szkolnictwie powszechnem. W akademjach kierownikami są dyrektorowie, grona nauczycielskie zaś składają się z nauczycieli zwyczajnych, mających tytuł profesorów, oraz z potrzebnych nauczycieli pomocniczych i dodatkowych. Nauczyciele muszą posiadać pełne wykształcenie akademickie, wyjątek może być stosowany tylko do nauczających praktyki szkolnej, robót ręcznych i gospodarstwa domowego. Na najwyższych dwóch kursach mogą również nauczać profesorowie wyższych uczelni oraz znani fachowcy z dziedziny sztuki.

Akademje są pomyślane do pewnego stopnia jako zasadnicze ośrodki oddziaływania na wychowanie przedszkolne i szkolnictwo specjalne dla dzieci anormalnych. Mianowicie przy akademjach żeńskich przewidziane są instytuty, kształcące nauczycielki robót ręcznych i wychowawczynie dla ochronek. O ile zaś w pobliżu akademji jest szkoła specjalna dla anormalnych dzieci (głuchoniemych, niewidomych, umysłowo upośledzonych, moralnie zaniedbanych i t. p.), według potrzeby winny być przy akademji organizowane kursy kształcące nauczycieli do szkół specjalnych.

Nadto na akademjach wogóle spoczywa obowiązek troszczenia się o dokształcanie nauczycieli czynnych przez prowadzenie kursów dłuższych i krótszych: rocznych, półrocznych, wakacyjnych, t. zw. tygodni pedagogicznych oraz pojedyńczych wykładów.

Ma to na celu wprowadzenie nauczycieli w zagadnienia naukowe, pedagogiczne, metodyczne i t. p. Kursy organizuje Ministerstwo Oświecenia po wysłuchaniu opinji władz szkolnych okręgowych. Celem tych kursów częściowo jest też przygotowanie do egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela wyższych szkół powszechnych, do którego to egzaminu warunkiem dopuszczenia w zasadzie jest zdanie egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela niższych szkół powszechnych, albo wykazanie się równowartościowemi kwalifikacjami.

Tak przedstawiają się w ogólności ramy nowej organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Austrji. Oczywiście przejście od starej organizacji będzie wymagało czasu. Dlatego też szereg przepisów przejściowych normuje sprawę powolnego przekształcania dotychczasowych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na nowe akademje.

Dr. K. Zb.

OŚWIATA A MUZEA

1. Koncepcja muzeum oświatowego.

Muzea ulegają głębokim zmianom. Obok muzeów historycznych zjawiły się muzea współczesności, poświęcone technice, kolejnictwu, higjenie i t. d. Wprowadziły one nowe metody muzealne, które stopniowo znajdowały coraz szersze zastosowanie; dziś każda dziedzina wiedzy czy działalności praktycznej dąży do tego, aby mieć swoje muzeum.

Ostatnio powstają muzea gospodarczo - społeczne. Wystawy w rodzaju Powszechnej Wystawy Krajowej są właściwie niczem innem, jak stworzonemi na czas krótki muzeami, które podają materjał w dwojakim układzie: rzeczowym (dział oświaty, administracji, sądownictwa i t. d.) i terytorjalnym (samorządy miejskie i powiatowe). Brakowało na P. W. K. jeszcze układu chronologicznego, t. j. historji poszczególnych działów i terytorjów. Na niektórych wystawach współczesnych jest on uwzględniony, np. Gesolei — wielka wystawa higjeny w Düsseldorfie w roku 1926 dała historję medycyny w szeregu dioram. Koncepcja muzeum zmienia się całkowicie. Dawne muzeum historyczne było tylko zbiorem rzadkich i cennych przedmiotów, nie tworzących całości. Muzea tworzone dzisiaj, poświęcone jakiejś dziedzinie życia, nie zestawiają przypadkowo zebranych przedmiotów, lecz wytwarzają je i zestawiają według planu tak, aby stworzyć całość przejrzystą i systematyczną.

Stopniowo prąd ten przenika i do muzeów przechowujących zabytki: istnieje dążność do rozmieszczania i grupowania przedmiotów tak, aby ułatwić publiczności zwiedzanie. O tem jednak, aby zbiór zabytków mógł przedstawiać całość systematyczną, nie może być mowy, nawet w najbogatszem muzeum.

W pewnych wypadkach wprowadzono kopje, fotografje, rekonstrukcje całkowitych modeli obok oryginalnych fragmentów. Naprzykład w British Museum w Londynie, gdzie znajdują się fryzy i posągi z Partenonu, istnieje też odlew gipsowy całej świątyni. W muzeach prehistorji stosowane są często modele grobowców, mieszkań i t. d., czasami i mapy, wskazujące rozmieszczenie siedzib i szlaki wędrowne. Wszystko to jednak robi się bardzo nieśmiało, zwykle wbrew uczonym - specjalistom, którzy, uważając muzeum za skład materjałów do pracy naukowej, nie pragną mieć w niem innych przedmiotów, prócz oryginalnych zabytków. Nawet powieszenie zwykłej mapy w muzeum Egiptu, Grecji lub zabytków średniowiecza nie jest nigdzie praktykowane, tem bardziej mapy demograficznej, etnograficznej, tablic statystycznych lub wogóle jakichkolwiek materjałów, koniecznych dla zrozumienia tła przyrodniczego i społecznego, z którego wyrosły dzieła, zebrane w muzeum. Fotografje i mapy, odnoszące się do wystawionych zabytków, znajdują się w książkach bibljoteki. Przełamać ten tradycyjny podział jest bardzo trudno. Trzeba na to rozszerzyć na wszystkie dziedziny koncepcję muzeum, którego celem byłaby: stała wystawa, demonstracja — systematyczny pokaz przedmiotów, trójwymiarowych fotografij, rycin, map i wykresów, wytworzonych i ułożonych dla jak najlepszego zobrazowania danej dziedziny[1]. Muzeum takie musi oczywiście umiejętnie zużytkowywać i wyróżniać oryginalne okazy, lecz w dużej bardzo mierze wymaga specjalnie wytworzonych objektów. Pokaz taki jest oczywiście ostatnim etapem pracy naukowej, wyłożeniem jej rezultatów w muzealnej formie.

---

[1] Le Corbusier, wybitny architekt, urbanista i pisarz walczący o urbanizm, budownictwo, meblarstwo dostosowane do potrzeb współczesnych społeczeństw i do współczesnych możliwości technicznych, mówi w książce: L'art décoratif d'aujourd'hui: „W tendencyjnym chaosie muzealnym wzór nie istnieje — istnieją ledwie elementy dla sądu. Prawdziwe muzeum (współczesności) będzie zawierało wszystko, będzie mogło informować przyszłe pokolenia o wszystkiem, co jest dzisiejsze. Byłoby to muzeum lojalne i uczciwe, byłoby dobre, bo pozwalałoby wybierać, przyjmować lub od-

Próbę muzeum konsekwentnie opartego na tej zasadzie przeprowadził Otlet w Brukseli w Palais Mondial w tak zw. Muzeum Cywilizacji Powszechnej.

Jest to wielki zbiór bardzo ciekawie obmyślonych, choć narazie bardzo prymitywnie wykonanych modeli (miast, gmachów, świątyń, domów, narzędzi pracy), dioram przedstawiających sceny z życia, oraz map, tablic chronologicznych, synchronicznych, synoptycznych, wykresów organizacyjnych, rycin, schematów. Od lat są tam opracowywane metody unaoczniania (visualisation). Jest to bogata kopalnia pomysłów muzeologicznych, które należałoby szerzej stosować i doskonalić.

Muzeum ma trzy działy, z których każdy zajmuje około 20 sal.

Dział pierwszy — to historja cywilizacji od prehistorji do chwili obecnej. Długi szereg sal, poświęconych kolejno minionym epokom — prehistorja, Egipt, monarchje Małej Azji, Grecja, Rzym, wędrówki ludów, wieki średnie, odrodzenie, oświecenie, dziewiętnasty wiek.

Oprócz działu historycznego, przedstawiającego cywilizacje w czasie, przedstawiona też jest cywilizacja w przestrzeni. Zatem układ geograficzny. Sale są tam poświęcone poszczególnym krajom. Wreszcie trzecia część — to podział na gałęzie wiedzy i rodzaje pracy, czyli gatunki zjawisk.

Zatem mamy tu układ działowy, chronologiczny i terytorjalny. Jest to więc jakby encyklopedja zawsze otwarta w troistym układzie; w długich szeregach sal rozwijająca swoją treść przed

---

rzucać, chwytać przyczyny, pobudzałaby do doskonalenia. Takie muzeum jeszcze nie istnieje."

L. C. wykazuje, że zabytki zebrane w muzeach historycznych, to przeważnie przedmioty zbytku pałacowego lub przepychu kościelnego, na podstawie których widz wytwarza sobie zupełnie fałszywy obraz epoki.

L. C. nie waha się powiedzieć: „Muzeum jest złe, gdyż nie pokazuje wszystkiego, myli, zwodzi, ukrywa. To kłamca."

„...muzeum powinno wypisać na swym frontonie: Tutaj znadują się źródła informacyjne stronnicze, najmniej wiarygodne dokumenty epoki. Pamiętajcie o tem i miejcie się na baczności."

przechadzającym się widzem. Każde zjawisko może wystąpić 3 razy, bo każde należy do jakiegoś gatunku, jakiejś epoki i jakiegoś miejsca. Np. w sali środków komunikacyjnych znajdziemy modele i przekroje lokomotywy, dane statystyczne tyczące się kolei żelaznych. Ale w dziale historycznym zjawienie się kolei będzie zaznaczone w szeregu rozwojowym środków komunikacyjnych. Wreszcie w części geograficznej poszczególne kraje wykażą stan swego kolejnictwa.

Materjał niektórych sal jest bardzo bogaty, innych bardzo niekompletny, ale samo ujęcie i zamierzenia są wszędzie ciekawe. Oto częściowo zrealizowany przykład sali Grecji: mapa fizyczna, etnograficzna, polityczna, mapa wojen i handlu. Schemat organizacji państw greckich, wykresy statystyczne, ryciny okrętów, wozów, strojów. Model Aten, greckiego domu, świątyni, teatru, scena wewnątrz domu (diorama), kopje (względnie fotografje) rzeźb i waz, ułożone chronologicznie, opatrzone tekstem, ujmującym charakter każdej wyróżnionej grupy. Popiersie Homera i Sofoklesa, wyjątki z pism autorów greckich.

Synoptyczna tablica filozofji i literatury greckiej, wszędzie teksty objaśniające i odsyłacze bibljograficzne. Jednem słowem jest to pokaz Grecji w formie muzealnej tak systematyczny, jak wykład lub książka. Specjalista nie znajdzie tam dla siebie nic nowego, ale niejeden widz, nawet taki, który w szkołach autorów greckich czytywał, znajdzie uzupełnienie swej zwykle bardzo jednostronnej wiedzy o Grecji. A cóż dopiero młodzież dzisiejsza, która bezpośrednio ze źródłami greckiemi się nie styka! A ci co pragną oświaty pozaszkolnej. Coś z tej sali może przylgnąć i do przyrodnika i do inżyniera i do szwaczki lub biuralistki — może kto w sali tej posiedzi dłużej, może zapragnie bliżej poznać Grecję, może coś więcej zrozumie, gdy będzie w przyszłości widział w któremś z europejskich muzeów las rzeźb greckich lub szafy naładowane greckiemi wazami, może przyjdzie tu kiedyś z jakiemś konkretnem pytaniem, tyczącem się Grecji, na które będzie pragnął szybkiej, jasnej odpowiedzi. Może zapragnie poznać bliżej życie lub sztukę grecką, porównać je z innemi epokami i z tą myślą będzie cho-

dził po salach, porównując eksponaty. Sięgnie do książek wymienionych na tablicach, bo ta sala to jakby przedsionek bibljoteki.

Według podobnego planu tworzono i inne sale, kładąc jednak specjalny nacisk na to, co w danej epoce miało największe znaczenie.

Nie wszystko, co zamierzone, jest w muzeum wykonane, a jeżeli wykonane, to bardzo prymitywnie, niemniej całość jest bezcenna i nie do zastąpienia dla ludzi, pragnących pracować w kierunku muzeów, odtwarzających rozwój cywilizacji.

Widz wkraczający do gmachu jest przeważnie oszołomiony ogromem materjału i własnej ignorancji. Tablice, lalki, modele, dioramy wydają mu się chaosem nie do opanowania. Po jakimś czasie z chaosu wyłania się przejrzysty układ. Szczegóły zjawiają się na odpowiednich dla siebie miejscach. Ogromna skala przeżyć oczekuje widza, wracającego kilkakrotnie. Posiedzi dłużej w jednej z sal, np. w sali średniowiecza, „wgryzie" się w eksponaty i zauważy zależność, wiążącą różne zjawiska. Naprzykład rozpatrzy mapy, pokazujące powstawanie rozległych monarchij europejskich z drobnych, niezależnych, feudalnych księstw, a równocześnie przyjrzy się modelom zamków, zmieniających się stopniowo z budowli obronnych w wytworne pałace, w miarę jak ustawały ciągłe wojny między książętami, których król zmuszał do pokoju. Lub zatrzyma się w sali odkryć geograficznych przed kolorową tablicą, która przy pomocy mapy, rysunku, diagramu i dobitnego tekstu informuje o skutkach ekonomicznych i społecznych, wynikłych dla Europy z odkrycia Ameryki:

1. Przeniesienie ośrodków handlu z Morza Śródziemnego do portów atlantyckich (mapa).
2. Wielkie wzmożenie handlu (diagram).
3. Wzbogacenie się mieszczaństwa (rysunek).

Wreszcie tekst, zwięźle charakteryzujący zmiany w produkcji i konsumcji spowodowane odkryciem Ameryki, których konsekwencje dla dziejów były olbrzymie.

I zadziwi się niejeden, że nigdy o tem nie myślał. Nie wiem, czy będzie to uczeń klasycznego gimnazjum, czy też realnego, może tegoroczny maturzysta, a może nawet ktoś z dawnej, przedwojennej szkoły, w której podobno tak „gruntownie" uczono, może też być absolwentem szkoły powszechnej, a może wogóle żadnej szkoły nie kończył, ani nie zaczynał, tylko trochę domowej nauki liznął, w warsztacie lub biurze się przetarł, na jakieś kursy i do kina chodził, „ilustrowanego" chciwie czyta, o Ameryce nieraz słyszał to i owo i nawet bardzo się tem interesuje, jak to tam z tą Ameryką było na początku. Ktoś pośpiesznie przechodząc przez salę amerykańskich kultur z czasów przed Kolumbem, powie sobie: Z tem trzeba będzie się kiedyś zaznajomić, bo właściwie nic o tem nie wiem. A w poprzednich salach nauczył się już zaznajamiać z obcemi ludami, więc pragnie wiedzieć: gdzie mieszkali, kiedy i jak długo trwali, jak wyglądali, ilu ich było, co wytwarzali, jak mieszkali, czy posiadali duże miasta, jak mieli zorganizowane państwo, na jakie dzielili się grupy społeczne, czy zostały po nich jakie księgi, budowle, drogi, mosty, posągi, jakie mieli pismo, język, religję, czy obyczaje mieli podobne do naszych, czy też zupełnie inne. Niesamowite obrazki, które w przelocie widział na ścianach, zdają się przemawiać za tem, że to jakaś zupełnie inna, odrębna „kultura". Tem ciekawiej będzie zobaczyć, co też wymyśllii ci odrębni ludzie i czy naprawdę nie znali wcale Europejczyków i ich wytworów.

Tak, każdy może się bardzo wiele nauczyć w Muzeum Cywilizacji Powszechnej, przechodząc z sali do sali, to zn. z jednej epoki do drugiej. W tej przechadzce spotykamy coraz to inne budowle, typy ludzkie, stroje, środki komunikacyjne, narzędzia pracy, ustroje państwowe, stosunki społeczne i t. d. Czasami stajemy przed długiemi tablicami chronologicznemi, które reasumują rozwój kilkuset lub kilku tysięcy lat. Uczymy się, że każde zjawisko ma s w o j ą h i s t o r j ę, że każde ma swoją grupę gatunkową, że jest powiązane z innemi, nie można go wyjąć jak szpilki z sukna, bo jest nitką w tkaninie. Daje to

szersze horyzonty myślowe, przygotowuje umysły do pewniejszej i sumienniejszej metody myślenia.

Budzą się refleksje: A dzisiaj? Jak powstało ono z wczoraj? A jutro? Czy można je już dojrzeć w formach dzisiejszych? Czy można je przewidzieć? Czy można na nie oddziałać? Muzeum działa pobudzająco, rodzą się w niem zagadnienia. Działa też uspokajająco: takie tablice, jak drzewo genealogiczne języków, lub tablica chronologiczna i synchronistyczna religij (obejmująca 6000 lat) daje poczucie jasności i „bezpieczeństwa" intelektualnego człowiekowi, który był dotychczas zgubiony wśród wiadomości fragmentarycznych, chaotycznych.

Szereg sal historycznych rekonstrukcyjnych w muzeum daje poczucie ciągłości i całości, której dać nie może nigdy muzeum zabytków. Chodząc, przeżywa się ciągłość zmian w obyczajach, strojach, organizacjach i t. d. Przeszedłszy, zdobywa się rzut oka na całość, możliwość umiejscowienia każdego faktu we właściwym szeregu rozwojowym i właściwej epoce. Przeciwnie dzieje się w szkole, gdzie profesor prowadzi uczniów sobie tylko znanym szlakiem, a uczniowie nie wiedzą, dokąd idą, gdzie się zatrzymają, co spotkają po drodze.

Nauka historji wjeżdża do szkoły niespodziewanie, jak pociąg naładowany najróżniejszemi materjałami, wjeżdża na bardzo krótko, rozkłada przed uczniem jedną po drugiej swoje epoki i zdarzenia, które je wypełniają, poczem zbiera cały bagaż i wyjeżdża na zawsze dla tych, którzy poprzestają na szkole powszechnej. Powraca na dłużej do szkoły średniej, lecz i tam zdarzenia, o których mówi, są jakby chwilowe, nieuchwytne, znikają bezpowrotnie wraz z przerobionym programem.

Naturalnie, że o istnieniu przeszłości przypominają zabytki, rozproszone wszędzie, skupione w muzeach, obrazy, książki w bibljotekach i zbiorach prywatnych — jednak, jak niewielki procent młodzieży, a również i dorosłych, potrafi obcować w jakikolwiek sposób z przeszłością. Jeżeli chcemy, aby wykształcenie historyczne było trwałym elementem wykształcenia ogółu, musi materjał historyczny być gdzieś utrwalony i stale dostępny,

a nie zjawiać się tylko na chwilę w programie szkolnym, lub w okolicznościowych pogadankach oświaty pozaszkolnej.

W tym celu konieczne są rekonstrukcyjne muzea historyczne. Umożliwiają one również przekształcenie metod nauczania historji, gdyż uczniowie mają tam przed sobą materjał, który mogą obserwować, analizować, porównywać, aby wydobyć zeń wiadomości. Uczą się badać modele, ryciny, mapy, tablice chronologiczne i synchroniczne, treściwe teksty, schematy, grafiki. Uczą się odczytywać z nich odpowiedź na postawione pytanie. Jest to praca, która przypomina metodę pracy uczonego, ale jest stosowana do materjału już opracowanego naukowo i dydaktycznie, do wytworów, które już są produktem analizy i syntezy naukowej, dlatego nie może stać się chaotycznem błądzeniem samouka po przeszłości, lecz jest szkołą systematycznej pracy umysłowej.

Ci, którzy chcieliby przeciwstawić systematycznemu kursowi historji (z konieczności bardzo powierzchownie traktowanej) opracowywanie gruntowne tylko wybranych zagadnień i niektórych epok bez pomocy odpowiedniego muzeum, natrafić muszą na przeszkody nie do przezwyciężenia. Bo najgruntowniejsza nawet znajomość faktów historycznych izolowanych, jakby zawieszonych w próżni, nie może mieć wartości. Muzeum ze swym szeregiem sal, poświęconych kolejno minionym epokom, ze swemi tablicami chronologicznemi i synchronicznemi i t. d. daje minimalne ramy, konieczne dla umiejscowienia i wiązania izolowanych zjawisk.

A w części muzeum geograficznej kraje europejskie i pozaeuropejskie przypominają o swojem istnieniu. Wołają do nas ze ścian zagadnienia, tyczące się podobieństwa i różnic między poszczególnemi krajami, ich stosunków wzajemnych, tendencyj rozwojowych, współzależności gospodarczej i kulturalnej. Wielki dylemat: współzawodnictwo czy współpraca międzynarodowa, przypomina, że rozwiązać go musi współczesne pokolenie.

A gdy znajdziemy się w trzeciej części, przechodzić będziemy z sali kolejnictwa do sali przemysłu, z przemysłu do rolnictwa, do kooperatyw, do związków robotniczych. Jaki może być cel i znaczenie tego działu muzealnego? Ci, którzy zwiedzali P. W. K., nie mają chyba żadnych wątpliwości co do tego,

jak wielką korzyścią dla ludzi wszelkich stopni wykształcenia jest sposobność zobaczenia tego, co się dzieje w różnych dziedzinach pracy, do których bardzo trudny jest wgląd w zwykłych warunkach. Poza specjalistami danego fachu dla ogółu jest przeważnie wieczną tajemnicą, co się dzieje wewnątrz fabryk, biur, banków, szpitali, szkół i t. d. Właściwie równie trudno jest się z tem zapoznać, jak z historycznemi, albo nawet przedhistorycznemi zdarzeniami. Specjalizacja doprowadza z konieczności do izolowania każdej specjalności. Ale kultura współczesna wymaga nietylko specjalizacji, gdyż stwarza ścisłą współzależność wszystkich dziedzin życia, współzależność wszystkich specjalistów, którzy, jeżeli nie czuwają nad tem, aby działania ich dopełniały się wzajemnie, stwarzają stan, w którym się one wzajemnie hamują i niszczą. Działania te muszą być skoordynowane, a nie izolowane lub sprzeczne.

Stąd znaczenie wystaw takich, jak P. W. K. Lecz czy tylko raz na dziesięć lat potrzebny jest taki pokaz, i to tak szczegółowy, na tak olbrzymim terenie, połączony z całym szeregiem atrakcyj, zwiedzany z konieczności pośpiesznie? Czy nie jest potrzebne stałe muzeum rolnictwa, przemysłu, kolejnictwa, szkolnictwa i t. d., bardziej treściwe, bardziej skoordynowane, syntetyczne, ciągle uzupełniane?

Informowanie jasne, szybkie i ścisłe o tem, co się dzisiaj dzieje, i umiejętne tego wyjaśnianie jest największą potrzebą dzisiejszych czasów, wobec wzmożonej działalności i coraz bardziej skomplikowanych metod pracy we wszystkich dziedzinach życia, wszędzie następujących szybkich zmian, z któremi stykają się tylko specjaliści, gdyż wszelkie warsztaty pracy są izolowane i „obcym" jest wstęp do nich „wzbroniony", wobec równocześnie wzmagającej się współzależności wszystkich dziedzin pracy — i wszystkich krajów. W tym to skomplikowanym i współzależnym świecie rozwijają się dzisiaj instytucje demokratyczne, które dają wszystkim moc decydowania nietylko o swoim losie, lecz także o losie wsi i miasta, gminy i powiatu, związku i federacji związków, bibljotek i szpitali, szkoły i teatru, fabryk i warsztatów, jednem słowem o losie całego kraju i całego świata.

Dlatego metody szybkiego i ścisłego kształcenia ogółu muszą być doskonale równoczesne z pośpiesznym rozwojem innych dziedzin i z demokratyzacją społeczeństw; gdyż inaczej nie może ogół zdobyć tego minimum kulturalnej jedności, koniecznej dzisiaj dla dalszego rozwoju kultury.

Temu kształceniu służy dzisiaj prasa, kino, reklama, okolicznościowe wystawy, dorywcze odczyty. Służą niedostatecznie.

Wiele trudności współczesnego życia i współżycia można wytłumaczyć tem, że metody informowania i wyjaśniania nie rozwinęły się jeszcze tak, jak tego wymaga współczesna rozległość i współzależność życia gospdarczego i kulturalnego.

Jest to też jedną z przyczyn, dla których i szkoła nie może dziś sprostać swemu zadaniu, jak również i oświata pozaszkolna, która w metodach swych mało różni się od szkoły.

W każdej dziedzinie pracy należałoby znaleźć sposób podniesienia dachów fabryk, biur i laboratorjów przez odpowiednie zwiedzania, praktyki, filmy, wykłady i muzea, poświęcone różnym specjalnościom, jak: kolejnictwo, przemysł, szkolnictwo, higjena. Właściwie k a ż d a duża fabryka powinna mieć swój pokój muzealno - demonstracyjny, gdzie organizacja i wszystkie etapy produkcji byłyby przedstawione przy pomocy uproszczonych modeli, fotografij, wykresów, filmu; każdy urząd powinien posiadać swój wykres organizacyjny, diagramy i mapę zasięgu swej działalności, dostępne dla wszystkich interesantów. Złudzeniem jest, że zbyteczne są sztuczne modele tam, gdzie można zobaczyć samo życie, bo im bardziej wytwory życia kulturalnego są skomplikowane, tem bardziej niewystarczające jest samo zobaczenie ich, aby móc je naprawdę poznać. Budowę łuku lub czółna można zrozumieć, badając bezpośrednio same przedmioty, ale budowy okrętu lub lokomotywy trzeba się długo uczyć, potrzebne są do tego uproszczone modele, schematy, izolowane części. Te elementy technicznego wykształcenia muszą być udoskonalone, rozpowszechnione i udostępnione tak, jak tego wymaga powszedniość naszych zadań oświatowych.

Podobnie dzieje się w dziedzinie społecznych zjawisk.

Ustrój rodzinny lub rodowy można zrozumieć, poprostu żyjąc

w nim, ale współczesny ustrój gospodarczy i polityczny może być zupełnie niezrozumiały dla tych, którzy biorą w nim udział. Istniejące dzisiaj typy wykresów, schematów, kartogramów są środkiem koniecznym dla kształcenia gospodarczo - społecznego, ale jest to dziedzina, w której trzeba jeszcze wielu nowych pomysłów i udoskonaleń oraz rozpowszechnienia najlepszych wytworów. Trudno zgóry dokładnie oznaczyć najodpowiedniejsze metody dla osiągnięcia możliwie pełnego poznania współczesności, w jakich granicach jest to możliwe, jak dalece mogą niespecjaliści wnikać w inne dziedziny, jakie zainteresowania i wiadomości wspierają się i zwalczają wzajemnie.

W każdym razie jest rzeczą pewną, że we wszystkich dziedzinach działalności należy ułatwić młodzieży i dorosłym obie drogi wiodące do poznania, t. j. zetknięcie się bezpośrednie z rzeczywistością oraz ze schematycznem przedstawieniem jej elementów, całokształtu rozwoju i związków. Temu właśnie celowi służyć muszą muzea, a po nich książki.

Przez muzeum prowadzi najpewniejsza droga do książki, do bibljoteki, które to dwie instytucje powinny być jak najściślej ze sobą związane. Pisze się wiele o tem, że dzisiaj czytelnicy trafiają z trudnością do książek, i o tem, czemu to przypisać i jak na to zaradzić.

W „Przeglądzie Księgarskim" prof. Radlińska, pisząc o chybionej propagandzie na rzecz książki przez książki, mówi: „skuteczniejszej pomocy udzielają nieraz książce inne podniety: rozbudzające duchowe życie, wywołujące nowe pragnienia i potrzeby, uzdalniające do korzystania z książek".

Pobyt w muzeum należy napewno do podniet rozbudzających życie duchowe, wywołujących nowe pragnienia i potrzeby, uzdalniających do korzystania z książek. W muzeum treść książek, zazwyczaj głęboko ukryta przed widzem, ulega przedziwnym zmianom, opuszcza zamknięte karty, wypływa na ściany, rozbija się na tablice, grupuje pod sążnistemi nagłówkami i podtytułami, czasem zwiera się w hasło sztandarowe, przemawia wbijającym się w oczy skrótem, uderzającym kontrastem lub zwięzłem i ja-

snem rozumowaniem, to znów rozwija się w linji wielometrowego wykresu, lub szeroko rozlewa się czerwoną plamą na mapie.

Tych form wzrokowo - intelektualnych pragną dziś wszyscy — i ci, którzy nie posiedli w swoim czasie wykształcenia tradycyjnie uznanego za „ogólne", i ci, co już o niem zapomnieli, zamknięci w kręgu swej specjalności, i ci również, którzy nic nie czytają, bo to im do niczego nie jest potrzebne, i ci, którzy czytają za wiele, bo tego właśnie ich praca zawodowa wymaga. Wszyscy przywykli do kina, plakatu, ilustrowanych czasopism, wystaw. Lubią być informowani szybko, zwięźle, barwnie, plastycznie, syntetycznie.

Muzeum jest oddawna najbardziej demokratyczną uczelnią, do której wchodzi każdy bez legitymacji i egzaminu, lecz wychodzi też najczęściej z minimalnym dorobkiem. Nowoczesne muzeum oświatowe dąży do tego, aby dorobek ten uczynić jak największym.

Jest to (lub będzie zczasem) muzeum zawsze dostępne, tworzone pod kierunkiem fachowców przy pomocy wyszkolonego personelu i jak najszerszym udziale zbieraczy i miłośników (nauczycielstwa, studentów, młodzieży szkolnej). Wystawia oryginalne zabytki lub kopje, oraz modele, dioramy, mapy, grafiki, schematy, wytworzone na miejscu w pracowni lub zakupione, zestawione tak, aby tworzyły systematyczną i przejrzystą całość. Jest ogniskiem skupiającem, przetwarzającem i promieniującem — u c z e l n i ą, w której można się uczyć dorywczo lub systematycznie, indywidualnie lub w grupie, przy pomocy przewodnika-wykładowcy, lub przewodnika drukowanego, zawierającego opisy, wyjaśnienia, pytania, tematy do obserwacyj, porównywania, wnioskowania. Odbywają się tam luźne odczyty i stałe wykłady z różnych dziedzin, wobec stałego kompletu najlepszych pomocy naukowych dla licznych grup młodzieży i dorosłych, wygłaszane przez fachowców, związanych z muzeum lub innych. Jest to żywa placówka pracy umysłowej, której może służyć wiedzą każdy specjalista, dobrą wolą każdy amator, gdzie każda dziedzina wiedzy może ujawnić swoje ustalone zdobycze, metody i zagadnienia, każda organizacja zawodowa lub społeczna może

w konkretnej formie przedstawić swoją działalność, swój program na przyszłość, pracę już dokonaną. Muzeum powinno też włączyć obraz świetlny, ruchomy i stały, do swych wytworów i metod pracy[1], w swej sali wykładowej wyświetlać filmy, ilustrujące odbywające się tam odczyty, z własnych eksponatów sporządzać filmy, które zanosiłyby do szkół, na kursy, na odczyty trochę zwięźle, syntetycznie, wzrokowo podanej wiedzy.

Oto typ idealnego muzeum oświatowego, który można wysnuć z tego, co widzimy w Palais Mondial w Brukseli. Gdy dopełni je bibljoteka, kino, radjo, sala odczytowa, względnie teatralna, będzie to typ najpełniejszej, najintensywniej działającej instytucji oświatowej. Trzeba patrzeć daleko w przyszłość zagadnień oświatowych i kulturalnych, aby ocenić należycie tę próbę unaoczniającego, encyklopedycznego muzeum. Trzeba sobie uświadomić, jak ogromne znaczenie dla jedności kulturalnej społeczeństwa może mieć fakt rozłożenia w materjalnej muzealnej formie podstawowych elementów wykształcenia. A trudno nawet przewidzieć, jak wielkie wynikną zmiany w pracy oświatowej, gdy otworzą się takie ogromne możliwości kształcenia i samokształcenia, gdy każdy będzie mógł trafić z łatwością do materjałów, wprowadzających go w zagadnienia i orjentujących dalszą jego pracę właśnie w chwili, gdy zainteresował się temi zagadnieniami w związku ze swą pracą zawodową, lekturą, filmem, podróżą, aktualnemi wydarzeniami lub wreszcie wskutek nieznanych, nieobliczalnych czynników wewnętrznego rozwoju.

W każdym razie będzie to zupełny przewrót w oświacie pozaszkolnej.

Nie może to też zostać bez wpływu na programy i metody szkolne.

Możliwa będzie większa swoboda w układaniu programu i rozkładaniu materjału na poszczególne klasy, większa fakultatywność, więcej indywidualizowania i samodzielności w pracy każdego ucznia.

---

[1] Wszystkie modele i tablice Palais Mondial istnieją jako mikro-film, który można wyświetlać przy pomocy niewielkiego aparatu Photoscopie, 29, rue aux Laines, Bruxelles.

Oczywiście, praca w salach muzealnych nie zastąpi pracy kolekcjonowania i wytwarzania przez samych uczniów przedmiotów, map, wykresów związanych z nauką. Kolekcjonowanie i wytwarzanie będzie też bardziej celowe, różnorodne i samorzutne, im łatwiejszy dostęp będą mieli uczniowie do systematycznych zbiorów. Najudatniejsze przedmioty wytworzone przez uczniów będą mogły być umieszczone w jednem z muzeów, gdzie w odpowiedniem otoczeniu i zestawieniu osiągną maximum swej wartości, gdy tymczasem dziś przeważnie marnują się. Pozatem pracownie muzealne, przygotowujące eksponaty, mogłyby korzystać w dużej mierze ze współpracy młodzieży przy wielu pomocniczych czynnościach.

(C. d. n.) *A. Oderfeldówna.*

Z PIŚMIENNICTWA

Jan Kochanowski. Die Abfertigung der griechischen Gesandten. Uebersetzt und mit Einleitung versehen von Sp. Wukadinovic. Mit zwei Anhängen. Druck: Concordia Sp. Akc. Poznań. Str. 80.

Jakkolwiek sprawa przekładów z języków obcych na polski nie jest dostatecznie uregulowana i w dziedzinie tej panuje pewien chaos, to jednak, naogół biorąc, literatura polska przyswaja sobie najwybitniejsze, a nieraz tylko modne, przejawy współczesnej twórczości naogół w tempie bardzo szybkiem i niemal bez braków. Jakżeż inaczej przedstawia się sprawa tłumaczeń z języka polskiego na języki obce! Bogata dawna i współczesna literatura stanowią stale jeszcze nieznaną ziemię dla kulturalnego świata. W ogólnym bilansie kultury stale jeszcze wartości, jakie reprezentuje Polska, są (czy nie bez naszej winy?) niedostatecznie uwzględnione. Bibljografja z dwu lat ostatnich wykazuje stosunkowo niewiele pozycyj.

Jeśli chodzi o literaturę współczesną, to największą popularnością cieszą się przekłady Ferdynanda Antoniego Ossendowskiego. Literatura niemiecka notuje w tym okresie cztery przekłady jego pism. „Cień ponurego Wschodu" ukazuje się jako „Schattenbilder aus dem neuen Russland", „Sklaven der Sonne", „Flammendes Afrika", „Unter dem Gluthauch der Wüste" — to tytuły niemieckich przekładów innych jego książek.

Przykro uderza, że niektóre z nich tłumaczono nie z języka polskiego, lecz — jak tytuł zaznacza — z angielskiego.

„Lenin" tegoż autora wpierw ukazał się na zagranicznym rynku księgarskim, niż na polskim.

„Laur Olimpijski" Kazimierza Wierzyńskiego oraz tłumaczenia Ferdynada Goetla i Juljusza Kaden-Bandrowskiego, których tłumaczy A. Guttry, uzupełniają obraz przekładów z współczesnej literatury polskiej. Z dawniejszej cieszy się Sienkiewicz niezmienioną popularnością. Jego „Quo Vadis" wychodzi w nowych przekładach niemieckich (H. Hillgera), francuskich (F. Rouffa), szwedzkich i chorwackich.

Jest jednak jeszcze jeden mistrz słowa — nieśmiertelny Kochanowski, który niewątpliwie, częściowo w związku ze zbliżającą się chwilą jego

jubileuszu, interesuje świat. Niemal równocześnie ukazują się przekłady antologji jego utworów w języku angielskim [1], francuskim [2] i niemieckim.

Na szczególną uwagę zasługuje z nich ostatni. Ten wspaniały dar jubileuszowy złożył na ołtarzu kultu poety profesor germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest chlubnym dowodem żywotnej siły nauki i społeczeństwa polskiego fakt, że profesorowie germanistyki Uniwersytetu Krakowskiego (dotychczas zawsze Niemcy), pociągnięci siłą kultury i atmosfery polskiej, szczerze darzą sympatją piśmiennictwo i kulturę narodu, wśród którego przyszło im pracować. Można to było powiedzieć o ks. Bratranku, o jego następcy, niezapomnianym Wilhelmie Creizenachu, a w najwyższej mierze o profesorze Spiridionie Wukadinoviću. Znakomity znawca Goethego, Kleista, Grabbego, autor długiego szeregu prac w zakresie filologji niemieckiej, serdecznie pokochał literaturę polską i oddał nietylko swą wiedzę fachową społeczeństwu, lecz także swe zdolności poetyckie na usługi poezji polskiej. Tłumaczył zatem na język niemiecki urywki z „Pana Tadeusza", utwory Konopnickiej i wielu liryków współczesnych. Teraz poświęcił się przyswojeniu literaturze niemieckiej „Odprawy posłów greckich" i fragmentów „Trenów".

Już zewnętrznie przedstawia się dar jubileuszowy profesora Wukadinovića nadzwyczaj sympatycznie. Jest to istotnie druk bibljofilski. Okładka, utrzymana w stylu renesansowym, papier i druk piękny składają się na piękny druk, będący chlubnem świadectwem sztuki typograficznej.

W słowie wstępnem wyjaśnia tłumacz, jak pojął swe zadanie. Ściśle trzymając się oryginału, dążył do tego, by czytelnik tego tłumaczenia otrzymał to samo wrażenie, jakiego doznaje Polak przy lekturze oryginału. Z tego powodu zarówno w budowie wiersza, jak i w wyrażeniach przez siebie użytych trzymał się jak najwierniej oryginału, o ile tylko duch języka niemieckiego na to pozwolił.

Autor przystępuje do swej pracy z prawdziwym pietyzmem dla poety i przedmiotu. Opierając się w zasadzie na wstępie profesora dr. Tadeusza Sinki do „Odprawy posłów greckich" w Bibljotece Narodowej, przedstawia barwnie genezę „Odprawy", stanowisko Kochanowskiego w literaturze

---

[1] Poems by Jan Kochanowski. Translated from the polish by Dorothea Prall Radin, Marjorie Beatrice Peackock, Ruth Earl Merrill, Hazel Halma Havermale, George Rapall Noyes. Berkeley, California, 1928. University of California Press. Str. 5 nlb. + 186. (Treść: Introduction. — Laments. — Epitaph on Hannah Kochanowski. — St. John's Eve. — The Dismissal of the Grecian Envoys. — Epigrams: On his Linden. On his House at Czarnolas. — Notes).

[2] Thrènes de Jean Kochanowski (1530—1584), traduits du polonais par Lucien Roquigny avec une préface de Ad. van Bever. (Z portretem). Paris. Impr. Levé, 1929. Str. 48.

polskiej i światowej oraz ówczesną aktualność tematu. Oddając zasłużone pochwały erudycji komentatora „Odprawy posłów greckich", z którego głównie korzystał, nie wyrzeka się jednak samodzielności sądu, przyczem wykazuje dużą dozę zainteresowań problemami literatury polskiej.

Aby postać Kochanowskiego jeszcze bardziej zbliżyć nowoczesnemu czytelnikowi, po wyczerpującym wstępie swego pióra daje tłumaczenie odpowiednich ustępów wykładów paryskich Mickiewicza. I tutaj także pietyzm tłumacza nie pozwala mu wprowadzać jakichkolwiek zmian w zapatrywaniach Mickiewicza, chociażby dziś widocznie niesłusznych. W takim wypadku wyjaśnia profesor Wukadinović swe zapatrywania w przypisach.

Gdy czytelnik zapozna się już z postacią i twórczością Kochanowskiego, przystępuje do lektury „Odprawy". Na szczególną uwagę zasługuje tłumaczenie przedmowy poety do Jana Zamoyskiego. Język, składnia, styl, ortografja są tak dobrane, jak gdyby tłumaczenia dokonał i ogłosił współczesny Kochanowskiemu tłumacz niemiecki.

Samo tłumaczenie uważam wprost za mistrzowskie. W ten sposób mógł je wykonać tylko znakomity znawca i miłośnik języka niemieckiego, obdarzony dużemi zdolnościami poetyckiemi, wielkiem zrozumieniem języka i poezji polskiej, — człowiek wytwornego smaku, o głębokiej kulturze ducha. Mam wrażenie, że poza profesorem Wukadinovićem nie można byłoby znaleźć nikogo, ktoby tak godnie się z tego zadania wywiązał.

Kochanowski w szacie, jaką mu nadał prof. Wukadinović, może godnie stanąć przed forum społeczeństwa niemieckiego, jako wiecznie żywe świadectwo naszego dorobku kulturalnego.

Te same zalety, które cechują tłumaczenie „Odprawy posłów greckich", zdobią wyjątki z „Trenów", pomieszczone w tej antologji.

Zbiorek zamyka tłumaczenie kilku epigramatów i pieśni Kochanowskiego w tłumaczeniu Górnoślązaka Wenzla Scherffera v. Scherfenstein (zm. 1674), które ukazały się w 1652 r. i dziś stanowią bibljograficzną rzadkość.

Do szczerej wdzięczności musi się poczuwać społeczeństwo dla profesora Wukadinovića za ten dar jubileuszowy. Na szczególną zaś uwagę zasługują końcowe słowa wstępu, w których tłumacz, wyjaśniając jeszcze raz genezę swej pracy, daje wyraz zadowoleniu, jakie sam w niej znalazł, oraz wyraża życzenie, by książka dała możność społeczeństwu niemieckiemu poznania autora, którego jubileusz w tym roku się obchodzi, a który zasłużył na to, by stanąć w pierwszym szeregu poetów świata.

Żałować tylko wypada, że wydanie tej książki napotkało na pewne trudności, o których tłumacz wspomina. Niewątpliwie jednak zasłużony uczony nie da się niemi zniechęcić i poświęci swój czas i swe zdolności dalszej pracy nad kulturalnem zbliżeniem dwóch narodów, skazanych na

bliskie sąsiedztwo, a nieraz i współżycie. Tłumacz może być pewien, że całe społeczeństwo polskie pracę jego wysoko ceni i niecierpliwie wyczekuje dalszych jej owoców. *Dr. Zygmunt Zagórowski.*

Reininger Karl. Ueber soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. — Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie. H. 2. — Wien—Leipzig. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. 1925. Str. 112.

Spontaniczne społeczności dzieci i młodzieży oddać na usługi wychowania stanowi jedno z najtrudniejszych zagadnień pracy wychowawczej. Skuteczne rozwiązanie tego zagadnienia wymaga zbadania form społecznego życia młodzieży, którego charakterystyczne cechy wiążą się z jednej strony z psychicznemi właściwościami młodzieży w różnych okresach jej rozwoju, a z drugiej — ze stanowiskiem społecznem, prawno-obyczajowem i ekonomicznem, jakie młodzież zajmuje w ramach szerszego życia społecznego. Życie społeczne młodzieży staje się obecnie przedmiotem coraz większego zainteresowania i coraz liczniejszych prac psychologiczno-socjologicznych. W szczególności w ciągu ostatnich kilku lat rozwinęły się w tym zakresie badania z punktu widzenia związku życia społecznego młodzieży z poszczególnemi stadjami jej rozwoju psychicznego. Do tego typu badań należy praca Reiningera „Ueber soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät". Autor przedstawił w niej rezultaty swoich obserwacyj przeprowadzonych w ciągu roku na piątej klasie jednej ze szkół ludowych w Wiedniu, w której był nauczycielem wszystkich przedmiotów. Obserwacje te dopełnił obserwacjami z innej klasy piątej, w której poprzednio uczył. Klasa liczyła 35 uczniów, których zachowanie się obserwował autor zarówno podczas lekcyj, jak i w czasie pauz, a w miarę możności i poza szkołą. Przeciętny wiek uczniów wynosił 10,7 lat.

Prócz obserwacyj autor dokonywał pewnego rodzaju eksperymentów, np. przesadzał uczniów, poza tem zadawał piśmienne ćwiczenia na temat: „Ze świąt", „Moi koledzy szkolni", „Popołudnie na placu zabawy", „Moi przyjaciele" i in.

W ten sposób zgromadził autor materjał obserwacyjny, który mu pozwolił odmalować strukturę klasy i stosunków społecznych w obrębie klasy na tle „ogólnego obrazu społecznej struktury młodzieży w okresie przed dojrzewaniem" (u chłopców 10—14 lat).

„W okresie przed dojrzewaniem — pisze autor — niema wśród normalnych dzieci jednostek świadomie szukających odosobnienia, niema dobrowolnych samotników. Każda jednostka w tym wieku pragnie być członkiem odpowiadającej jej społeczności" (str. 100). Jednakże „dzieci w tym okresie są jeszcze istotami zbyt egocentrycznemi, zbyt jeszcze żyją chwilą, aby potrafiły z siebie samych „od wewnątrz" („aus sich heraus") stworzyć i zorganizować trwałą społeczność, która obejmowałaby nietylko bardzo

nieliczne jednostki, jak to ma miejsce w przyjaźni i w koleżeństwie, lecz tak wielką grupę, jak klasa wraz z jej wszystkimi nielubianymi i „nieznośnymi" współuczniami. A jednak w każdej zbiorowości tego rodzaju, do jakiego klasa szkolna przedewszystkem należy (t. zn. w zbiorowości, która nie powstaje przez dobieranie się interesów, poglądów, pragnień i t. d., lecz w której istnieją one obok siebie i krzyżują się), występuje dążenie do porządku, do organizacji" (str. 13).

W ramach klasy powstają mniejsze grupy, skupiające jednostki o specjalnych zainteresowaniach (różne zabawy, sport i t. p.). W obrębie tych małych grup wyróżniają się specjaliści na różnych polach. Obok tej jednakże hierarchji specjalistów istnieje hierarchja ogólnoklasowa; klasa posiada swoich przywódców, jak również zdaje sobie sprawę z tego, kto jakie miejsce w hierarchji klasowej zajmuje. Hierarchja ta dotyczy uczniów jako całych osobowości, a nietylko jako specjalistów na różnych polach lub w różnych przedmiotach nauki szkolnej. „Nie chodzi tutaj tylko o tę osobowość, która się w szkole przejawia; dla dziecka mury szkolne nie są czemś, co je oddziela od pozostałego otoczenia, dziecko także w szkole widzi całego człowieka i przy wartościowaniu jego wyłącznie szkolny punkt widzenia nie jest bynajmniej rozstrzygający. Stąd nie jest bynajmniej rzeczą pewną, że dobry uczeń jest w opinji kolegów również dobrym członkiem społeczności. Wśród obserwowanych przeze mnie dzieci bynajmniej nie było rzeczą obojętną, czy któreś z nich znało dokładnie „Steinhofer Teich" czy nie, czy umiało zdać sprawę z najnowszych wydarzeń cyrkowych lub kinowych, czy hodowało białe myszy, łapało raki, umiało czy nie umiało jeździć tramwajem „na gapę", czy opanowało nowy sport czy też pozostało względem niego obojętne" (str. 32).

Autor podaje krótką charakterystykę każdego ucznia z uwzględnieniem jego szczególnych zainteresowań. W związku zaś z lekcją o pierwotnych Germanach, kiedy uczniowie nie mogli się zgodzić co do cech, jakie powinien posiadać wódz plemienia, autor polecił na kartkach anonimowych napisać nazwiska tych kolegów, którzy najbardziej przybliżają się do ideału przywódcy, następnie tych, którzy na przywódcę zupełnie się nie nadają, a wreszcie między temi krańcowemi typami rozmieścić wszystkich pozostałych, nie wyłączając siebie. W ten sposób doszedł autor do odtworzenia hierarchji klasowej, tak jak ona występuje w świadomości samych uczniów. Co do ostatnich i pierwszych miejsc w hierarchji rozbieżności sądów były bardzo nieznaczne, daleko większe wahania występowały w odniesieniu do miejsc pośrednich.

Na czoło klasy jako całości wysuwa się ten, kto celuje w wielu najważniejszych dziedzinach zainteresowań i czynności klasy. Nawet w ugrupowaniach mniejszych, powstających na gruncie specjalnych zainteresowań, przywódca nie może celować w jednej tylko specjalności. „Kto t y l k o w piłce nożnej wykazuje dobrą sprawność, ten nawet w grupie

footballowców z trudnością zostanie uznany za przywódcę. Wiąże się to wyraźnie z wielostronnością zainteresowań tego okresu, że przywódca takiej grupy, aby mógł oddziaływać, musi wykazać, obok wielostronnego zainteresowania, także wielostronną sprawność, wzbudzającą szacunek. Być może, że jest to charakterystyczna cecha dla okresu przed dojrzewaniem, że przywódca utwierdza swoje stanowisko w istocie przez ogólną sprawność, przez ogólne zdolności, a więc przez działanie swojej osobowości..." (str. 11—13). W okresie przed dojrzewaniem przywódca nie może obejść się bez wielostronności i „wyraźnie ten uchodzi za przywódcę, kto zbliża się do ideału tego wieku. Pozostali znajdują się „poniżej" jego, tem niżej, im bardziej oddalają się od tego ideału" (str. 33). Indjanin, zdobywca, bohater, jednostka o wielostronnych zainteresowaniach, dobrze rozwinięta duchowo i fizycznie, ekspansywna, w pewnym stopniu żądna władzy, o dużem poczuciu rzeczywistości, odróżniająca szybko rzeczy praktycznie możliwe od niemożliwych, aktywna i zdolna do panowania nad sytuacją z instynktową pewnością — oto przywódca tego wieku.

Z tego charakteru przywódcy wynika również charakterystyczny jego związek z grupą rówieśników, jaką przedstawia klasa szkolna. „Wola przywódcy wśród rówieśników z reguły skierowana jest w tym samym kierunku, co wola zbiorowa, ponieważ przywódcami są w tym wypadku ci właśnie, którzy mniej lub więcej zbliżają się do ideału wieku..." (str. 52). „Przywódca okazuje się aktywnym wykładnikiem (exponent) zbiorowości; wola przywódcy — kwintesencją (albo praktycznie ziszczalną modyfikacją woli zbiorowej). Osobowość przywódcy ze wszystkiemi swojemi uzdolnieniami ma dostarczyć środków do wprowadzenia w czyn woli przywódcy, a z tem i woli zbiorowej" (str. 53—54). Niesprecyzowanej, ogólnej woli zbiorowości przywódca nadaje sprecyzowany i czynny wyraz (str. 54). W stosunku do pozostałych uczniów klasy przywódca zajmuje stanowisko nadporządkowane, otoczone prestige'm. Nie jest to jednakże stosunek bezwzględnego i samolubnego władztwa. Przywódca jest primus inter pares i swoje czołowe stanowisko zachowuje dopóty, dopóki uciełeśnia ideał grupy i podporządkowuje się grupie jako całości. To też władzy swojej bezkarnie nadużywać nie może.

Przywódcy stoją na szczycie hierarchji klasowej. Reszta uczniów zajmuje w tej hierarchji miejsca niższe, zależnie od tego, w jakiej mierze posiadają cechy cenione w tym wieku. Im bardziej oddalają się od ideału wieku, tem niższy szczebel zajmują w hierarchji. Z różnicami w szczeblach hierarchji wiążą się przytem wyraźnie pewne właściwości stosunków pomiędzy poszczególnymi uczniami. Pomiędzy uczniami zajmującymi w hierarchji szczeble bardzo różne istnieje pewien stosunek nad- i podporządkowania, „z reguły jednak niema między nimi trwałego kontaktu, trwałego wzajemnego stosunku" (str. 98). Stosunki rywalizacji oraz przyjacielskiego i koleżeńskiego współżycia zachodzą pomiędzy jednostkami, które

w hierarchji klasowej zajmują miejsca zbliżone. Rywalizacja uczniów posiada przytem formę różną, w zależności od tego, czy rywalizujący ze sobą uczniowie należą do wyższej czy do niższej połowy hierarchji. W pierwszym wypadku rywalizacja posiada charakter rzeczowy, objektywny, szlachetny i rycerski. „Tchórzostwo albo „nierycerski środek walki" uważany jest za dowód słabości rywala; strona nieposługująca się takiemi środkami odnosi zwycięstwo bez dalszej walki" (str. 99). Odmienny charakter posiada rywalizacja pomiędzy jednostkami należącemi do niższej części hierarchji społecznej; jest ona bardziej słowna niż rzeczowa, fantastyczna, afektywna i nierycerska. Reininger wskazuje przytem na charakterystyczne podobieństwo, jakie zachodzi pomiędzy temi dwoma formami rywalizacji, a obserwacjami, jakie Schjelderup-Ebbe poczynił nad stadami kur. Schjelderup-Ebbe, do którego pracy Reininger wyraźnie nawiązuje, odkrył istnienie hierarchji w stadach kur. Podstawą hierarchji jest zwycięstwo w walce. Kury, które zostały zwyciężone przez wiele innych i w hierarchji zajmują miejsca najniższe, są bardzo surowemi i okrutnemi despotami względem tych nielicznych jednostek, nad któremi osiągnęły przewagę; te natomiast kury, które znajdują się na szczytach hierarchji, są względem swoich podwładnych łagodne i wspaniałomyślne.

Stosunkom przyjaźni i trwałego koleżeństwa poświęca autor niewiele miejsca. W dużym stopniu rozciągają się one poza szkołę i są mało dostępne dla obserwacji nauczyciela, wypowiedzi zaś uczniów w tym wieku stanowią bardzo niedostateczny materjał. Zresztą, zdaniem autora, „osobiste stosunki pomiędzy dziećmi w tym wieku nie są bardzo częste" (str. 38). Trzy lub czteroosobowe grupki przyjaciół, zwłaszcza zgrupowane dokoła wybitniejszych jednostek, stanowią główne ośrodki życia w klasie. W ramach stosunku przyjaźni i koleżeństwa niemałą rolę odgrywają stosunki wyrastające ze spontanicznej potrzeby opiekowania się słabszymi. Oto opis takiego stosunku. „Gdy Paweł — pisze autor — pracę swoją kończył, wtedy pilnował pracy słabszego Feliksa. Zwracał mu uwagę na błędy, pomagał w rachunkach, sprawdzał zadania i t. p. Wszystko to czynił bez zamiaru okazania Feliksowi swojej wyższości, lecz w sposób spokojny i rzeczowy, jakby się to samo przez się rozumiało, oraz z dużą cierpliwością. Trwało to więcej niż dwa miesiące. Następnie Paweł porzucił Feliksa i, jakgdyby nic szczególnego nie zaszło, usiadł obok Jana, który w nauce był równy Feliksowi; względem Jana postępował zupełnie tak samo, jak poprzednio względem Feliksa. Starania jego trwały tak długo, jak długo siedział z Janem; nie zawiązał się jednakże między nimi wzajemny węzeł trwałego koleżeństwa. Gdy Paweł następnie usiadł pomiędzy dobrymi uczniami, omawiał z nimi uproszczenia i ulepszenia w rachunkach, ostatecznie jednak w ławce poza sobą znalazł kolegę, któremu mógł pomagać, pomagał mu więc i mało zwracał uwagi na swoich sąsiadów, którzy jako uczniowie byli mu równorzędni" (str. 84).

Duże znaczenie dla stosunków przyjaźni posiada społeczne pochodzenie uczniów. „Nie mogłem zaobserwować — pisze autor — trwałego stosunku pomiędzy uczniami, którzy należeli do znacznie różniących się środowisk" (str. 83).

Praca Reiningera, której ważniejsze momenty przedstawiłem, stanowi bardzo cenny przyczynek do socjologji klasy, jako jednego z typów grup rówieśników. Bodźcem do rozpoczęcia badań i napisania pracy były dla autora bihewiorystyczne badania Schjelderup-Ebbe nad kurami, przedstawione w pracy „Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns" [1]. Obydwie prace łączy przeto duże pokrewieństwo metody i problematyki. Ścisłe notowanie faktów zewnętrznego zachowania się, stanowiących podstawę wnioskowania autora, korzystnie wyróżnia pracę Reiningera z pośród wielu, coraz liczniejszych prac z zakresu psychologji i socjologji klasy, gubiących się w mętnych rozważaniach na temat „objektiver Klassengeist". Wątpliwości nasuwa jednakże ta dokładnie zbudowana hierarchja klasowa, tak ważna dla metody autora, wyglądająca jednakże mocno sztucznie.

Praca Reiningera stała się wzorem dla wielu badań nad społecznościami młodzieży na różnych stadjach jej psychicznego rozwoju. Badania te ogniskują się głównie w Wiedniu [2], a ostatnio zapoczątkowano je również w Hamburgu [3].

Reininger, stawiając zagadnienie grup rówieśników na gruncie psychologji rozwojowej, zwrócił uwagę na charakterystyczną właściwość grup tego typu. Wykazuje on mianowicie, zupełnie słusznie, że na każdem stadjum psychicznego rozwoju struktura grupy rówieśników zależna jest od specyficznych właściwości danego stadjum. Różnym stadjom rozwoju odpowiadałyby więc specjalne formy społecznego życia młodzieży. Szcze-

---

[1] Schjelderup-Ebbe, „Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns" oraz „Zur Sozialpsychologie der Vögel". Ztsch. f. Psych. Bd. 88 i 95. Także Katz, „Tierpsychologie und Soziologie des Menschen". Ztsch. f. Psych., 88, 1922. (Są to uwagi do pracy Schjelderup-Ebbe).

[2] Patrz: Hildegard Hetzer, Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen; oraz Lucia Večerka, Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. (Obydwie prace w jednym tomie). — Quellen und Studien zur Jugendkunde, herausgegeben von dr. Charlotte Bühler. H. 4. — Jena, G. Fischer, 1926. — K. Reininger, Das Soziale Verhalten von Schulneulingen. (Sprawozdanie z tej ostatniej książki pomieszczone zostało w Oświacie i Wychowaniu, zesz. 3, 1930).

[3] Gertrud Hermann, Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Sozialpsychologische Untersuchungen in einem Fürsorgeerziehungsheim. — Beihefte zur Ztsch. f. ang. Psych., 46. Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie. Nr. 2. — Leipzig, J. A. Barth, 1929.

gółowe określenie tej odpowiedzialności zależy zarówno od postępu psychologji rozwojowej, jak i socjologji grup młodzieży.

Związek ten posiada duże znaczenie praktyczno-pedagogiczne. Starsze wiekiem jednostki w klasie wywierają często, jak wiadomo, demoralizujący wpływ nietylko w sposób bezpośredni, wtajemniczając młodszych w arkana życia, lecz również w sposób pośredni, ponieważ, stanowiąc w organizmie klasy obce ciało (obce dążeniami i ideałami), oddziaływują destrukcyjnie na społeczne życie klasy. Zachodzi to np. wśród tych grup rówieśników, gdzie wśród młodszych znajdzie się kilka jednostek bardziej zaawansowanych w rozwoju o wybitnie negatywnem nastawieniu społecznem, występującem często w okresie dojrzewania [1]. Rzecz jasna, że uwzględnić przytem należy fakt wcześniejszego lub późniejszego dojrzewania, związanego z różnicami antropologicznemi.

Częściowo nieścisły, a może tylko niedość jasny jest wniosek autora, dotyczący ideału przywódcy z okresu przed dojrzewaniem. Za zjawisko charakterystyczne dla tego stadjum uważa autor fakt, że przywódca utwierdza swoje stanowisko przez ogólne zdolności, przez wpływ swojej całej osobowości, przez swoją wielostronność. Nie wydaje mi się to zjawiskiem wyjątkowem. Przeciwnie, w wielu grupach — jak naród, wieś, a nawet grupy specjalne — dla zostania przywódcą nie wystarcza specjalna i jednostronna umiejętność, lecz trzeba pewnej ogólnej wyższości osobistej. Być wybitnym specjalistą nie wystarcza na to, aby być duchowym wodzem narodu, a nawet dobrym wodzem armji. Pod tym względem typ przywódcy w klasie z okresu przed dojrzewaniem nie różniłby się zasadniczo od typu przywódcy wogóle. Pewne różnice typów przywódców wiążą się natomiast z odmiennością charakteru grup niezależnie od stadjum psychicznego rozwoju członków grupy. Inny jest typ przywódcy wsi, niż cechu szewców. Klasa szkolna z okresu przed dojrzewaniem jako grupa społeczna obejmuje wszystkie zainteresowania swoich członków, nic więc dziwnego, że przywódca wybija się w niej przez ogólne cechy osobowości. Inaczej sprawa się przedstawia w mniejszych grupkach w obrębie klasy, powstających na gruncie specjalnych zainteresowań.

Jeżeliby nawet typ przywódcy w klasie piątej szkoły powszechnej różnił się zasadniczo od typu przywódcy np. w klasie siódmej gimnazjum, to różnica ta może w dużym stopniu wynikać z odmiennej struktury klasy w drugim wypadku, a struktura ta nie jest w całości wyznaczona przez czynniki psychiczne. Z wiekiem otwiera się przed uczniem coraz więcej możliwości pozaklasowego i pozaszkolnego życia, coraz więcej potrzeb może on zaspokajać poza klasą, a co za tem idzie klasa przestaje obejmować wszystkie jego zainteresowania, całą jego osobowość lub przynaj-

[1] Por. H. Hetzer, Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen.

mniej większą jej część. Stosunek ucznia do klasy, a z tem i struktura klasy, zmienia się nietylko w zależności od rozwoju psychicznego, lecz również w zależności od tego, w jakim stopniu dostępne jest dla niego i przez niego poszukiwane pozaszkolne życie, czy to w grupach rówieśników, czy w społeczeństwie dorosłych.

Na ten moment par excellence socjologicznej natury, bardzo ważny dla struktury klasy, nie zwrócono uwagi w żadnej z prac z kierunku Reiningera. Tymczasem może nam on dużo wyjaśnić i uchronić od przypisywania właściwościom wieku zbyt wielu cech struktury klasy. Ten punkt metody Reiningera musi być jeszcze i dlatego ostrożnie stosowany, że psychologja nie posiada dotychczas dokładnej wiedzy o poszczególnych stadjach rozwoju psychicznego człowieka. Do wyjaśnień tego typu należy się przeto uciekać dopiero po wyczerpaniu wszelkich innych pewniejszych źródeł wyjaśnienia.

Struktura klasy piątej szkoły powszechnej, opisana przez Reiningera w obecnej książce, wykazuje szereg charakterystycznych właściwości, różniących ją od struktury klasy pierwszej, która była przedmiotem monografji, omówionej w zeszycie 3 „Oświaty i Wychowania".

Wskażę na dwie ważne różnice. Pierwszą jest istnienie hierarchji ogólnoklasowej. Klasa pierwsza hierarchji takiej jeszcze nie posiada, co dowodzi, że w świadomości jej członków niema jeszcze ujęcia klasy jako całości. Drugą ważną różnicą jest istnienie trwałych stosunków współzawodnictwa. Stają się one możliwe dopiero na gruncie względnie trwałych zainteresowań oraz na gruncie hierarchji klasowej. W hierarchji tej, opartej na uznawanych przez wszystkich wartościach, każdy ze współkolegów pragnie zająć jak najwyższy szczebel. Obydwu warunków trwałych stosunków współzawodnictwa braknie na poziomie pierwszej klasy szkoły powszechnej.

Wskazane różnice w strukturze klasy posiadają również bardzo ważne znaczenie praktyczno-pedagogiczne. Wobec innego problematu wychowawczego stoi wychowawca w klasie, która jeszcze nie stanowi całości społecznej, niż w klasie, która już jest tą całością. W drugim wypadku zmienia się zasadniczo stosunek wychowawczy pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, pomiędzy nich wciska się bowiem nowa instancja wychowawcza — klasa jako całość, ze swoją opinją i moralnością. Ta nowa instancja modyfikuje postawę wychowanka względem wychowawcy. Tam, gdzie klasa jest masą nie stanowiącą całości społecznej, uczeń jest względnie odosobnionym indywidualnym przedmiotem zabiegów wychowawczych. Tam natomiast, gdzie klasa jest całością, uczeń stanowi jej cząstkę i zachowanie się jego jest w dużym stopniu wyznaczone przez wpływ moralności i opinji klasy. Nauczyciel-wychowawca musi wtedy kierować nietylko odosobnionemi jednostkami, lecz i klasą jako swoistą całością. Aby wytępić jakieś przestępstwa młodzieży w klasie, nie będzie się mógł nie-

jednokrotnie ograniczyć do tępienia indywidualnych wypadków, lecz będzie musiał zmienić „ducha klasy" tak, aby jej opinja stanęła przeciw tym przestępstwom. Wpływ klasy jako całości na poszczególnych uczniów może potęgować lub osłabiać, a nawet nierzadko zgoła unicestwiać, rezultaty wychowawczej pracy nauczyciela.

Pracę Reiningera warto przeczytać, jak również warto przeczytać inne prace, należące do kierunku, zapoczątkowanego przez Reiningera [1]. Na terenie tym należałoby również i u nas rozpocząć badania. Systematycznie notowane obserwacje nad społecznem życiem młodzieży, ścisłe opisywanie konkretnych faktów z jej życia (typów przywódców, skarg, przestępstw, stosunków i t. p.) dostarczyłoby materjału do opracowania tej dziedziny psychologji i socjologji tak ważnej, a dotychczas leżącej u nas odłogiem.

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

Antoinette Guisen. Le plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement. Préface de Tobie Jonckheere. Bruxelles, J. Lebègue et Cie. 1930. Str. 128.

Praca niniejsza została przedstawiona przez autorkę, jako teza na stopień „Licenciée en sciences pédagogiques" w Ecole de Pédagogie uniwersytetu brukselskiego w 1928 r. Oparta jest częściowo na lekturze dzieł, traktujących o systemie daltońskim, częściowo na własnych obserwacjach autorki oraz na informacjach zebranych podczas zwiedzania szkół angielskich, prowadzonych systemem daltońskim. Książka nosi przedewszystkiem charakter sprawozdawczy, znaczna jej część poświęcona jest przedstawieniu pracy w różnych szkołach, które autorka zwiedzała lub z któremi zapoznała się ze sprawozdań drukowanych przez Dalton Association. Po krótkiem przedstawieniu systemu p. Parkhurst daje autorka sprawozdanie z pracy w następujących szkołach: 1) elementarnej dla chłopców p. Lynch'a (West Green School, Tottenham, London), 2) szkoły średniej dla dziewcząt (County Secondary School, Streatham, London), 3) szkoły średniej dla chłopców (Tiffin Boy's School, Kingston-on-Thames), 4) szkoły dla dzieci fizycznie upośledzonych (School for Physically Deficient Children, Walton Street, London). Ponadto autorka mówi o próbach prowadzenia systemem daltońskim jednej klasy w szkole, gdzie naogół trwa tak zw. system tradycyjny, o szkołach dla dzieci młodszych, prowadzonych systemem subdaltońskim, wreszcie o 9-tygodniowej szkole demonstracyjnej, organizowanej w Zachodniej Wirginji (Stany Zjednoczone), podczas wakacyj, dla rozpowszechnienia systemu daltońskiego. Cały jeden rozdział książki poświęcony jest planom pracy różnych typów szkół. Cała ta część książki jest najciekawsza. Wywody teoretyczne, które następują

[1] Oświata i Wychowanie, 1930, zeszyt 3, str. 242. Sprawozdanie z książki: K. Reininger, Das soziale Verhalten von Schulneulingen. 1929.

po części sprawozdawczej i które ją poprzedzają, są naogół bardzo skąpe. Analiza podstaw teoretycznych, zarówno jak i dodatnich oraz ujemnych stron systemu daltońskiego, jest bardzo pobieżna, sprowadza się często do prostego wyliczania bez wdawania się w jakąś głębszą motywację. Znać, że dla autorki są to jeszcze zagadnienia czysto akademickie. Książka jednak podaje dużo materjału informacyjnego, bogatą literaturę przedmiotu, to też, zwłaszcza dla nieumiejących po angielsku, może stanowić dobre źródło informacyjne o praktycznych zastosowaniach systemu daltońskiego, szczególniej w Anglji. *W. Dzierzbicka.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Artykuły o szkolnictwie w Polsce.

Kwietniowy zeszyt miesięcznika „Pour l'Ere Nouvelle", organ Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania na kraje romańskie, poświęcony jest specjalnie szkolnictwu w Polsce. Prócz artykułu dr. St. Tatarzanki „O realizacji szkoły aktywnej w Turkowiczach" i artykułu R. A. „O samorządzie w polskiem gimnazjum", Adolf Ferrière, redaktor pisma, zamieścił swoje wrażenia z pobytu w naszym kraju oraz drobne artykuły informacyjne, zatytułowane: „Dokumenty w sprawie wychowania w Polsce".

Uwagi z podróży po Polsce zaczyna Ferrière porównaniem zapału do pracy, jaki zauważył w naszym kraju, do procesu, odbywającego się w naczyniu, które stało długo szczelnie zamknięte na ogniu, a potem nagle zostało odkryte. Proces taki odbywa się w każdem nowem, budzącem się do życia społeczeństwie, ale w Polsce — twierdzi sprawozdawca — zapał i heroizm przechodzi wszystko, co się dotąd widziało. Każdą czynność opromienia miłość do kraju. Autor wyraża się z uznaniem o wysiłkach czynionych dla podniesienia jak najbardziej wydajności pracy i o dążności do industrjalizacji kraju. Jest to dowód życiowego pędu narodu. Niedawno jeden z dziennikarzy określił port w Gdyni jako „cudowną fantazję młodego, pełnego życia narodu", wszystko jest obecnie — powiada Ferrière — taką przepiękną fantazją w Polsce.

Omawiając nasze szkolnictwo, sprawozdawca podkreślił intensywność pierwiastka uczuciowego, jako rezultat ucisku zaborców. Wspomniał o działalności polskich szkół tajnych pod zaborem rosyjskim, utrzymywanych przez osoby prywatne, to jest najczęściej przez rodziców uczni. W tych to szkołach widzi Ferrière genezę tak wybitnie rozwiniętego ruchu współpracy rodziców ze szkołą w Polsce, w przeciwieństwie do podobnych organizacyj, z trudem tworzonych w Ameryce i zachodnich krajach Europy.

Odwrotną stronę tradycji szkoły tajnej widzi Ferrière w fakcie, że nieraz obok szkół najbardziej nowoczesnych znajdują się (w jednym gmachu nawet) szkoły dawnego typu. Ten sam kontrast spotyka się — dodaje

Ferrière — w strukturze umysłowości polskiej. Z jednej strony mesjanizm [1], grupujący się koło filozofji Wrońskiego — z drugiej strony sceptycyzm, powątpiewający o użyteczności psychologji dla pedagogiki. W pośrodku na szczęście stoi grupa najliczniejsza patrzących trzeźwo, opierających o psychologję wszelkie swe pedagogiczne poczynania.

Omawiając poszczególne szkoły, które zwiedzał w Warszawie, Krakowie, Łodzi i t. d., Ferrière raz jeszcze wyraził swe ogromne uznanie dla seminarjum im. Orzeszkowej w Warszawie oraz dla przedszkoli warszawskich [2], w których przedewszystkiem podkreślił bogactwo a głównie prostotę pomocy szkolnych oraz, co uważa za bezcenne, bezwzględne wyeliminowanie alfabetu z zabaw dzieci.

Próby Nowego Wychowania w szkołach powszechnych omawiane będą — powiada Ferrière — w specjalnej książce poświęconej Polsce, która ma być wydana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie.

Szkolnictwo średnie w Polsce — twierdzi sprawozdawca — stosuje zasady nowego wychowania, wprowadzając samorząd uczniowski, metodę pracy grupowej, laboratorja, gdzie uczniowie sami wykonywają doświadczenia. Z wielkiemi pochwałami wyraża się Ferrière o gmachu gimnazjum Stefana Batorego, który zaimponował mu zarówno wspaniałością i harmonją struktury oraz nowoczesną instalacją laboratorjów, jak i dostosowaniem każdej rzeczy do swego celu.

W gimnazjum w Wierzbnie, rozporządzającem dużym parkiem do użytku uczni, film z życia uczni w szkole dopełnił tego, co czas zobaczyć nie pozwolił.

Gość nasz zwiedził również kilka szkół żydowskich i sporą część uwag tym szkołom poświęcił. Na wstępie objaśnił czytelnika, że są trzy rodzaje szkół żydowskich w Polsce: szkoły żydowskie polskie, żydowskie żargonowe i hebrajskie. „Tworzą one jakgdyby państwo w państwie". — Z instytucyj, które zwiedził, wyniósł Ferrière jak najlepsze wrażenie (Zakład Korczaka, prewentorjum dla dzieci w Miedzeszynie, przedszkole przy ul. Karmelickiej w Warszawie i t. d.). Wszędzie znalazł porządek i czystość ogromną, mimo biedy, spowodowanej jakoby — co niewątpliwie z mylnej wypływa informacji — „trudnem położeniem Żydów w Polsce".

Aby sobie zdać sprawę, do jakiego stopnia przyszli nauczyciele będą umieli korzystać z metody aktywnej, z zastosowaniem robót ręcznych, do zilustrowania nauczania, zapoznał się Ferrière z instytucjami, kształcącemi nauczycieli w tym kierunku. Zdaniem autora, w dziedzinie robót ręcznych można rozróżnić cztery cele: 1) przygotowanie do pracy zawodowej, a zarazem kształcenie zręczności: a) w zakresie sztuki, b) w zakresie sporzą-

---

[1] Streszczenie odczytu prof. Lutosławskiego na ten temat w Locarno znajduje się w „Pour l'Ere Nouvelle", Nr. 32, listopad, 1927.

[2] Patrz Oświata i Wychowanie, R. I, 1929, zesz. 5, str. 575—577.

dzania przedmiotów bez związku z nauczaniem, 2) sporządzanie przyrządów, służących np. do nauki fizyki i geografji, 3) przygotowywanie zabawek, pomocy naukowych dla dzieci z przedszkola, 4) przygotowywanie przedmiotów, będących w ścisłym związku z nauczaniem wszystkich przedmiotów (Arbeitsschule). Państwowy Instytut Robót Ręcznych w Warszawie uwzględnia, zdaniem Ferrière'a, tylko dwa pierwsze cele, a inne pomija.

W seminarjum dla ochroniarek na Nowym Świecie zobaczył sprawozdawca w małym zakresie to, czego szukał: przygotowywanie zabawek dla dzieci z przedszkola przez uczni samych. Polska, zdaniem jego, powinna pod tym względem dążyć do poziomu, jaki osiągnięto w szkolnictwie wiedeńskiem.

Natomiast pod względem kooperatyw i samorządów szkolnych zajęła Polska — zdaniem prof. Ferrière'a — jedno z pierwszych miejsc w Europie [1].

Organizacja kooperatyw szkolnych w Polsce różni się od podobnej organizacji we Francji tem, że we Francji jest ona poniekąd poza ściślejszym obrębem szkoły, gdy tymczasem w Polsce tworzy ze szkołą jedną całość, najczęściej zlewając się z samorządem gminnym w klasie.

Kooperatyw w Polsce jest około 2000.

Współpraca rodziców ze szkołą — twierdzi w zakończeniu prof. F. — jest niezwykle pożądana, ale może być owocna tylko wtedy, gdy jej towarzyszy systematyczne wychowywanie rodziców. Ta strona akcji jest ledwo zapoczątkowana w Polsce.

Przechodząc następnie do problemu przygotowania nauczyciela do jego przyszłego zawodu, zauważa Ferrière, że jest ono ściśle związane z rozwojem pomocy naukowych. Aby przygotować przyszłego nauczyciela, trzeba: 1) zwrócić na niego uwagę już w szkole elementarnej, obserwując jego sposób uczenia kolegów i jego zmysł niesienia pomocy innym; 2) należy rozwijać w nim jego zdolności techniczne, wdrażać go praktycznie do brania czynnego udziału w samorządzie szkolnym i do orjentowania się w robotach ręcznych w związku z ogólnem nauczaniem; 3) rozwijać jego charakter, pogłębiając wiadomości z psychologji, z którą trzeba zaznajamiać ucznia, dając jej wykład w zarysie i w przykładach z życia codziennego.

Co zaś do pomocy naukowych, to 1) powinny być one tanie, 2) powinny dać się wykonać z materjału łatwego do nabycia w danej okolicy, 3) opierać się na zawodach w tym okręgu praktykowanych, 4) powinny móc być wykonane przez uczni młodszych, czy starszych lub też przez nauczyciela, 5) powinny mieć wartość wychowawczą, t. j. kształcić sprawność rąk, jako też i zdolności umysłowe, 6) nauczanie powinno być ustopniowane pod względem trudności szczeblami, t. j. wiadomości już nabyte mają służyć uczniowi za podstawę do zdobywania nowych.

---

[1] Prof. Ferrière wyraża nadzieję, że praca F. Dąbrowskiego o spółdzielniach uczniowskich będzie niebawem na język francuski przetłumaczona.

Wogóle zauważył prof. Ferrière w Polsce dużo zapoczątkowanych ulepszeń. Koedukacja jest zastosowana w niższych klasach z tendencją do dalszego rozwoju. Możność wyboru przy egzaminie dojrzałości czterech przedmiotów oraz ewentualne zwalnianie z ustnego wobec dobrego stopnia z piśmiennego egzaminu, jest też wskaźnikiem postępu. Dużo bardzo pracy wkłada Polska — powiada sprawozdawca — w odrodzenie swego szkolnictwa, czem zyskuje sobie uznanie tych, co z wynikami jej pracy mieli sposobność się zapoznać.

W numerze 39 czasopisma „L'Université Nouvelle", organie zrzeszenia „Compagnons de l'Université Nouvelle", umieścił prof. Maurice Weber wrażenia swe z pobytu w Polsce p. t. „Un voyage d'étude en Pologne". Ze względu na to, że autor w następnym numerze obiecał umieścić część drugą artykułu, odkładamy sprawozdanie do dalszych zeszytów.

Dr. E. A. Kownacka.

Sprawa stopni uniwersyteckich.

Organ Instytutu Wychowania Międzynarodowego w Nowym Jorku „News Bulletin of the Institute of International Education"[1] zamieścił w numerze marcowym b. r. (Vol. V, Nr. 6, March, 1930) artykuł wstępny, podpisany przez redaktora naczelnego, Stephen Duggan'a, p. t. „Numbers and Standards, Here and Abroad". Autor artykułu stwierdza, że tytuł doktora filozofji stał się w Stanach Zjednoczonych pewnego rodzaju etykietą, która zdobywana jest głównie w celu uzyskania prawa nauczania w szkołach średnich i kolegjach. Niewielka tylko część studentów otrzymujących dyplom doktorski poświęca się pracy naukowej. Wydziały uniwersytetów, wydające te dyplomy, nie liczą się jednak z tym stanem rzeczy i dają jedynie przygotowanie przedmiotowe, pomijając zupełnie wyszkolenie pedagogiczne. Poziom wszakże tego przygotowania teoretycznego znacznie się obniżył. Podobne stosunki panują również na uniwersytetach europejskich. Zwłaszcza w Europie środkowej i wschodniej na uniwersytety napłynęła fala młodzieży ze sfer społecznych, które przed wojną światową nie dążyły do studjów uniwersyteckich. Młodzież ta zdobywa stopnie uniwersyteckie przedewszystkiem dla celów praktycznych, przygotowując się do nauczania w szkolnictwie średniem. To nastawienie jest niezgodne z dawniejszem stanowiskiem uniwersytetów w Europie środkowej, które uważały się za instytucje przedewszystkiem służące pracy naukowej badawczej. Przemianę tę, jaka zaszła od czasów wojny światowej, należycie oceniono w Polsce, powiada autor, gdzie niedawno ustanowiony został stopień magisterski dla tych osób, które zamierzają poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu, z pozostawieniem stopnia doktorskiego dla przyszłych pracowników naukowych. „Dzieje się to w tym czasie, gdy Prezydent Lowell zaleca zniesienie

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. I, 1929, str. 585.

stopnia magisterskiego na uniwersytetach amerykańskich!" — dodaje P. Duggan z widocznem uznaniem dla Polski. Wojna światowa posunęła naprzód proces demokratyzacji społeczeństw i przyczyniła się do wytworzenia wśród szerokich mas dążności do zdobywania wykształcenia, jako środka wznoszenia się w skali społecznej. Zjawisko to, które prawdopodobnie doszło już do punktu szczytowego, ma swe dobre strony, jako objaw podnoszenia się ogólnej kultury, kryje jednak w sobie równocześnie niebezpieczeństwo dla postępu nauki, co powinni sobie jasno uświadomić przedstawiciele uniwersytetów, ażeby znaleźć odpowiednie środki zaradcze.

Z.

Z czasopism psychologicznych.

(Zeischrift für pädagogische Psychologie, 1930. Zeszyty 1—3).

Znany psycholog niemiecki, W. Stern opisuje wrażenia [1], jakie mu dała psychologja amerykańska w czasie jego pobytu na międzynarodowym kongresie psychologicznym w New-Haven pod Nowym Jorkiem w 1929 r. Czytelnik polski znajdzie w zeszycie pierwszym „Kwartalnika Psychologicznego" sprawozdanie z tego kongresu, napisane przez prof. S. Błachowskiego, który brał również udział w kongresie. Obydwa referaty dają charakterystyczny obraz ogromnego rozrostu psychologji w Ameryce Północnej i charakterystycznych dla Stanów Zjednoczonych kierunków pracy w najnowszej psychologji. Teoretycznym kierunkiem dominującym jest behawioryzm. W ostatnich czasach silnie na psychologję amerykańską oddziałała również niemiecka „psychologja kształtu". Pozatem podkreśla Stern rozległe praktyczne zastosowanie, jakie psychologja znalazła w szkolnictwie i w przemyśle Stanów Zjednoczonych. Ameryka rozbudowała szczególnie metodę testów, ale niewątpliwie stosuje się tu testy często zbyt szablonowo i mechanicznie. Reakcja przeciwko takiemu badaniu testami zaznaczyła się również na samym kongresie wśród psychologów amerykańskich. Naogół jednak psychologja Stanów Zjednoczonych, mająca zresztą świetne tradycje (St. Hall, James, Titchener, Thorndike) zajmuje niewątpliwie jedno z pierwszych miejsc w psychologji nowoczesnej i bezwarunkowo wielu rzeczy możemy się od Amerykanów nauczyć. Znajomość psychologji i pedagogiki amerykańskiej staje się niezbędna dla każdego głębiej wykształconego psychologa i pedagoga. Do ciekawych i ważnych nowych zdobyczy psychologji amerykańskiej należą, zdaniem mojem, szczególnie t. zw. testy wiadomości lub testy wyszkolenia, których, sądząc z referatu, Stern widocznie niedocenia. Testy wyszkolenia zastępują egzaminy, dają rzeczowy, objektywny pogląd na postępy ucznia w szkole i niewątpliwie zczasem również i u nas bardzo się rozpowszechnią. Jest zjawiskiem wprost dziw-

[1] Dr. W. Stern, Eindrücke von der amerikanischen Psychologie, zesz. 1 i 2.

nem, że dotąd w Europie, o ile mi wiadomo, zupełnie się ich nie stosuje (wspomina krótko o nich Claparède [1]), i niema też publikacyj o nich, gdy tymczasem w Ameryce istnieje już ogromna literatura na ten temat [2].

Zeszyt styczniowy zawiera dalej rozprawę teoretyczną dr. R. Lochnera z Pragi p. t. „Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft" (Teoretyczne podstawy pedagogiki). Artykuł ten świadczy dobitnie o znaczeniu, jakie się obecnie ogólnie zaczyna przypisywać socjologji jako nauce niemniej od psychologji podstawowej dla pedagogiki. Zagadnienie wychowania jest, według autora artykułu, zagadnieniem socjologicznem szczególnego rodzaju i można je zrozumieć tylko wtedy, gdy się już pojęło istotę zjawisk socjologicznych wogóle. Mimo to nie należy zaniedbywać innych punktów widzenia na problem wychowania, jak to czynią zbyt jednostronnie niektórzy autorzy.

W trzech zeszytach czasopisma, które referujemy, znajdują się dwa artykuły z Rosji bolszewickiej. Wychowanie sowieckie dąży do zastąpienia wychowania rodzinnego wychowaniem zbiorowem. To też badacze sowieccy szukają danych i argumentów, żeby wykazać, że wychowanie zbiorowe jest zbawienne już nawet dla małego dziecka, a że wychowanie domowe i rodzinne natomiast ma szereg kardynalnych wad. W pracy o jedynakach i jedynaczkach w pierwszym roku szkolnym zajmuje się prof. P. Błoński z Moskwy wpływem wychowania rodziny na jedynaków [3]. Badania jego wykazują szereg ciekawych faktów. Jedynacy są znacznie zdolniejsi od innych dzieci. Przy badaniach testami inteligencji znalazł Błoński wielką różnicę na korzyść jedynaków. Różnica ta tłumaczy się chyba korzystnym wpływem, jaki wychowanie domowe wywiera na rozwój intelektualny jedynaka; rodzice jedynaka poświęcają dziecku dużo czasu i starań pod tym względem, a nawet mają raczej zbyt wygórowane ambicje co do uzdolnień swego dziecka. Z drugiej strony dziecko jedyne w domu nie uczy się przystosowywać do otoczenia. Błoński rozróżnia pod tym względem dwa typy: jedynaka zaczepnego, zarozumiałego, nieznośnego, bezwzględnego w stosunku do swych kolegów szkolnych i nauczycieli i naodwrót jedynaka w gromadzie dziecięcej nieśmiałego, przeczulonego, strachliwego, zbyt ustępliwego. Jedynacy są naogół mniej zdrowi niż inne dzieci: rodzice zbyt dbają o ich zdrowie i postępują błędnie, chodząc z nimi ciągle do lekarzy, ciągle ich ochraniając, pielęgnując, a nie wyrabiając naturalnej odporności. Błoński wyróżnia pięć cech charakterystycznych dla jedynaków: wysoki

---

[1] Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, Flammarion.

[2] Greene, The use and interpretation of educational tests (New-York, 1929) podaje literaturę.

[3] Prof. P. P. Błonsky, Das einzige Kind in seinem ersten Schuljahr, zeszyt 2.

poziom inteligencji, oczytanie, słabe zdrowie, nerwowość i nieprzystosowanie społeczne.

Wpływem życia gromadnego dzieci na ich zachowanie zajmuje się dr. W. S. Krasuski z Odesy [1]. Badania jego zostały, zdaje się, przeprowadzone metodą ciągłej obserwacji. Z szeregu danych liczbowych wynika, że dzieci wychowywane w grupie z innemi dziećmi rozwijają się motorycznie znacznie lepiej, to znaczy, że więcej znacznie się ruszają, mówią, gestykulują.

Powyższe dwie prace potwierdzają, znaną zresztą już i bardzo słuszną, zasadę, że dziecko dobrze można wychowywać tylko w towarzystwie innych dzieci. Sądzę jednak, że najnaturalniejszą grupą wychowawczą w wieku przedszkolnym jest kilkoro dzieci jednej rodziny + matka (lub rodzice), a nie dzieci w zbyt wielkiej gromadzie bez matek się wychowujące.

Dziećmi trudnemi do wychowania, zboczonemi, przestępczemi zajmuje się dr. H. E. Hengstenberg w pracy o „Typologji i charakterologji dzieci w zakładach zamkniętych" [2]. Daje on szereg charakterystyk takich dzieci, napisanych może trochę po literacku, ale jednak bardzo ciekawie i trafnie, z wielką umiejętnością wczucia się w odrębną, trudną psychikę młodego zboczeńca czy psychopaty. Są to w każdym razie nieszablonowe charakterystyki i z tego względu zasługują na uwagę. Natomiast małą wartość ma, zdaniem mojem, projekt karty indywidualnej podany przez W. Illge [3]. Zamierza on otrzymać dane potrzebne do scharakteryzowania dzieci w wieku około 7—8 lat przez odpowiedzi samych dzieci na szereg pytań kwestjonarjusza. Otóż odpowiedzi dzieci, jakie podaje, zupełnie nie są przekonywające. Dziecko w tym wieku, zdaniem mojem, nie umie się obserwować i chociaż pytania zawarte w kwestjonarjuszu są bardzo łatwe, to odpowiedzi są dwuznaczne i jałowe.

Dr. Martha Moers w ładnym małym szkicu poddaje bliższej analizie zjawisko radości z krzywdy drugich u dzieci [4]. Badania nad motywami, które pozwalają dzieciom małym cieszyć się z jakiegoś nieszczęścia drugich, mogłyby istotnie dać ciekawy wgląd w odrębną strukturę niejednej psychiki dziecięcej. Szkoda tylko, że autorka ogranicza się do analizy zjawiska, a nie podaje więcej konkretnych przykładów.

Dr. E. Müller przeprowadza paralelę między snem a bajką [5] — pro-

---

[1] Dr. W. S. Krasusky, Zur Frage nach dem Studium des Einflusses des Kollektivs auf das Verhalten der Kinder, zesz. 1.

[2] Dr. H. E. Hengstenberg, Typologie und individuelle Charakterologie von Fürsorgezöglingen in pädagogischem Bezug, zesz. 1.

[3] W. Illge, Ein Fragebogen zur Erfassung der Seelenstruktur des Grundschulkindes, zesz. 2.

[4] Dr. Martha Moers, Schadenfreude, zesz. 3.

[5] Dr. med. E. Müller, Traum- und Märchenphantasie, zesz. 2.

blem często już opisywany. Prawda, że zarówno bajka, jak sen „odpowiadają" psychice dziecka swą fantastycznością, i autorzy bajek dla dzieci mogliby z korzyścią studjować formę i treść snów dzieci. Mimo wielu jednak cech wspólnych bajka jest dla dziecka, zdaniem mojem, czemś zupełnie innem, niż snem.

K. C. Rothe w rozprawce o znaczeniu antropologji i etnografji dla teorji i praktyki wychowania [1] zwraca uwagę na to, że „historja" wychowania powinna uwzględniać także metody wychowawcze, stosowane u różnych szczepów i ludów pierwotnych. Pozatem chciałby autor przeprowadzić typologję psychologiczną uczniów równolegle z typologją antropologiczną. Nie wychodzi on jednak poza ogólniki. W Polsce posiadamy prace ujmujące to zagadnienie z istotnie naukowego stanowiska (Czekanowski, Bykowski [2]).

Dr. Stefan Szuman.

Zagadnienie reformy wykształcenia dziewcząt.

W wielu krajach kulturalnych wystąpiło w ostatnich latach na plan pierwszy, obok zagadnienia reformy ogólnej szkoły i wychowania, zagadnienie reformy szkolnictwa żeńskiego w celu nowego ukształtowania wychowania i wykształcenia dziewcząt. Zmieniła się przecież zasadniczo rola społeczna kobiety w latach powojennych i stosownie do tego zmieniają się obecnie poglądy na cele i środki kształcenia młodzieży żeńskiej. Interesujące w tym kierunku są niektóre głosy pedagogicznej prasy niemieckiej [3].

Na pierwszem miejscu należy postawić głos sędziwej bojowniczki o szkołę żeńską w Niemczech, pani Heleny Lange, która wypowiedziała się w artykule p. t. „Das Problem der spezifischen Mädchenbildung" w czasopiśmie „Monatschrift für höhere Schulen" (Nr. 1, 1929). Głos ten

---

[1] K. C. Rothe, Ueber die Bedeutung der Etnographie und Anthropologie für die Theorie und Praxis der Erziehung, zesz. 3.

[2] L. J. Bykowski, Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Książnica-Atlas, 1923.

[3] Z nowszych książek niemieckich, odnoszących się do tej sprawy, można zanotować: Susanne Engelmann, Die Erziehung des Mädchens (Quelle und Meyer, 1929) oraz Die Krise der heutigen Mädchenerziehung (Quelle und Meyer, 1929); Else Schilfarth, Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenerziehung (2 tomy, J. Klinkhardt, 1926, 1927) oraz Psychologie der berufstätigen Frau (J. Klinkhardt, 1929); Else Croner, Die Psyche der weiblichen Jugend (Langensalza, H. Beyer und Söhne, 1928); Theodor Friedrich, Die Frau als Bildungsziel (Teubner, 1929); H. Graf, Das Problem der weiblichen Bildung (Göttinger Studien zur Pädagogik, H. 2, Göttingen, 1925).

wywołał żywe i wielokrotne echo w Niemczech, wywody więc autorki warto nieco dokładniej przytoczyć.

Autorka przypomina poglądy na zadania szkoły żeńskiej w drugiej połowie XIX w., kiedy to szczęście i cel życia kobiety upatrywano wyłącznie w małżeństwie i macierzyństwie, a pierwsza niemiecka konferencja nauczycielstwa szkół żeńskich w Weimarze w 1872 r. sformułowała cel kształcenia dziewcząt w tym kierunku, by dać dziewczęciu taki zasób wiadomości i taki horyzont myślowy, „dass der deutsche Mann durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde nicht gelangweilt werde". Kryterjum więc wychowania i kształcenia młodzieży żeńskiej był przez długi czas, bo aż do 1908 r., mężczyzna, a jego wymagania wobec kobiety stanowiły o programach i metodach szkolnictwa żeńskiego. Ograniczono materjał nauczania, uczono powierzchownie, o jakiemś przygotowywaniu do zawodu nie było mowy. Celem: kobieta „jako ozdoba ogniska domowego", a wobec tego szkoła: „höhere Töchterschule"... Poziom tej szkoły musiał być niski, jeśli w sferach oficjalnych panowało przekonanie, że „myślenie nie jest bynajmniej koniecznością życiową (Lebensnotwendigkeit) rodzaju żeńskiego". Mimo jednakże nastawienia tej szkoły na małżeństwo i macierzyństwo, jako cel i powołanie kobiety, programy nie uwzględniały prawie wcale przedmiotów, któreby mogły dać jakieś konkretne przygotowanie do działalności kobiety w tych dziedzinach życia. Nawet prace ręczne były tylko Kopciuszkiem.

Ruch kobiecy, dążności t. zw. emancypacyjne, występujące na przełomie XIX i XX w., wysunęły postulat gruntownej reformy studjów dla dziewcząt. Zaznaczyły się tu odrazu dwa kierunki, bynajmniej nie sprzeczne ze sobą, jak się pozornie wydawało, bo wychodzące z realnych założeń: z potrzeby życia, rzeczywistości. Jeden z nich żądał zrównania studjów dziewczęcych z chłopięcemi ze względu na pożądany udział kobiety w życiu gospodarczem i społecznem, a nawet politycznem, drugi — racjonalnego, prawdziwego przygotowania dziewczęcia do zadań żony, matki i wychowawczyni w rodzinie, pojętej jako organ wychowania narodu, jako ważna komórka kultury narodowej. Oba postulaty odpowiadały podwójnej roli, jaką kobieta zamierzała odegrać w życiu społecznem.

Pod wpływem tych dążeń oraz potrzeb samego życia nastąpiły zmiany w szkołach żeńskich, a potem stopniowe dopuszczanie dziewcząt do szkół męskich [1], upodabnianie programów i metod, dopuszczenie do stu-

---

[1] Z omawianem tu zagadnieniem wychowania i kształcenia dziewcząt łączy się oczywiście równie aktualne i silnie dyskutowane zagadnienie koedukacji. Z ostatnich głosów należy zanotować artykuł Hermana Thyena „Zur Theorie und Praxis der Koëdukation" w czasopiśmie „Die Erziehung", Nr. 9, 1928/29, str. 553—565.

djów wyższych, wejście kobiety w szereg zawodów w latach powojennych. Równouprawnienie zostało na całej linji przeprowadzone.

Ostatnie lata przynoszą jako pewien rodzaj reakcji przeciw temu uniformowemu, niwelującemu równouprawnieniu płci, dążenie do rewizji tego stosunku. Podnoszą się głosy: „Z powrotem do specyficznych zadań i charakteru kobiety!" Występuje zarzut, że równe dla obu płci warunki kształcenia niekorzystnie odbijają się na umysłowości dziewcząt (zbytni intelektualizm) oraz na ich charakterze (poglądy moralno-religijne). Występują plany specyficznej szkoły żeńskiej (w Niemczech plan trzyletniej „Frauenschule").

Pani Lange przeciwstawia się takiemu stawianiu kwestji w dobie dzisiejszej, kiedy życie gospodarcze wymaga czynnego udziału kobiety, a stosunki materjalne rodzin są tego rodzaju, że kobieta na wszelki wypadek musi być przygotowana do zarobkowania. Ukształtowanie studjów młodzieży żeńskiej uzależnia autorka od konieczności życiowych. Teraźniejszość żąda bezwzględnie przygotowania kobiety do zawodu. Pewne zróżniczkowanie da się tu o tyle przeprowadzić, że są dziś pewne zawody, które należy uważać za „specyficznie kobiece". Jest to np. obszerna dziedzina pracy społecznej (Wohlfahrtspflege) i wychowawczej (Erziehungsfürsorge), zawody nauczycielskie dla specjalnych przedmiotów w szkołach zawodowych oraz zawody, dające pole działania specyficznym uzdolnieniom kobiecym (urządzanie mieszkań, tapicerstwo, dekoratorstwo, prace ręczne, gospodarstwo domowe etc.).

Z powstawaniem więc nowych dziedzin działania dla pracy kobiecej powstają nowe możliwości i postulaty studjów dla młodzieży żeńskiej.

Z drugiej strony pozostać musi szkolnictwo, przygotowujące młodzież żeńską do zawodów praktycznych, nie „specyficznie" kobiecych, w których pracują kobiety narówni z mężczyznami, oraz do zawodów ściśle umysłowych, do których droga prowadzi przez uniwersytet. Tu należy stawiać wymagania czysto rzeczowe. Autorka zaznacza z naciskiem, że szkoła średnia nie dokonywa dzisiaj należytej selekcji w dopuszczaniu młodzieży do uniwersytetu. „Die zur Hochschulreife führende höhere Lehranstalt muss für die Mädchen vor allem eine strenge Auslese für die Hochschule gewährleisten... Die Ehrfurcht der ersten Generationen des Frauenstudiums vor Wesen und Bestimmung der Hochschule scheint in hohem Masse verloren gegangen zu sein..." Selekcja jest konieczna także ze względu na same dziewczęta, które, nie będąc dostatecznie do studjów uzdolnione, załamują się w szkole wyższej i powiększają kadry wykolejonych.

Wedle więc tych zadań możnaby zróżnicować szkolnictwo żeńskie na dwa rodzaje szkół: 1) liceum i łączące się z niem specyficznie kobiece studja prowadzą do specyficznie kobiecych zawodów: pedagogicznych, pie-

lęgniarskich, rzemieślniczo-przemysłowych; 2) szkoły ogólnokształcące różnych typów i programów, uzdalniające do studjów akademickich.

A „główny zawód" kobiety: rodzina i macierzyństwo? Autorka podkreśla stale, że teraźniejszość wymaga przedewszystkiem nastawienia zawodowego. Że przygotowanie do działalności rodzinnej jest rzeczą ważną, tego nie neguje; uważa jednak, że należy je dać wszystkim dziewczętom obok przygotowania zawodowo-życiowego. Jest rzeczą szkoły, jakie ona sobie znajdzie środki organizacyjne i metodyczne, by i temu postulatowi zadość uczynić; w każdym jednak razie: „Alle... müssen mit dem Blick auf ihren Beruf — liege er in geistiger Mittelschicht oder in geistiger Oberschicht — ausgebildet werden, d. h. zunächst den sachlichen Anforderungen entsprechend, und zwar unbedingt und konsequent. Alles andere würde meines Erachtens verhängnisvoll sein".

Różnicowanie obu płci w wychowaniu i nauczaniu szkolnem powinno, zdaniem autorki, odbywać się głównie w dziedzinie metod: „...die Berücksichtigung der „weiblichen Eigenart" in der höheren Mädchenbildung ist in der Hauptsache nicht eine Frage der Bildungsziele und des Lehrplans, nicht eine materielle Frage des Stoffes, sondern eine formelle Frage der Art der Behandlung und im übrigen eine Frage der pädagogischen Athmosphäre".

Przy wszelkiem uwzględnianiu różnic psychicznych między młodzieżą żeńską i męską naczelną dewizą pozostaje: rzeczowe ustosunkowanie młodzieży wobec wiedzy i nauki. Nie wolno obniżać poziomu instytucyj naukowych, zwłaszcza uniwersytetu. „Wer die Wissenschaft nicht ernst nimmt, er sei Mann oder Weib, gehört nicht auf die Universität. Es steht jedem frei, andere Wertwelten für wesentlicher und fruchtbarer zu halten, als die der Wissenschaft". To się odnosi także do dziewcząt, którym szkoła powinna uświadomić doniosłość zobowiązania, jakie zaciągają, poświęcając się nauce i wpoić im pełne poważanie wobec wiedzy i jej przedstawicieli. W tem ustosunkowaniu nie można uwzględniać żadnych różnic płci.

Ale wszelkie wychowanie i kształcenie uwzględnić musi zasadniczo różne osobowości mężczyzny i kobiety: indywidualność płci. Dziewczyna ma się stać indywidualnością kobiecą, chłopiec indywidualnością męską. „Ein Mädchen reift zur Frau, wenn es seine weibliche Natur in dem Masse ihrer Vergeistigung bewahrt und festhält". Na postępowanie wychowawcze czy kształcące, któreby to potrafiło przeprowadzić, niema konkretnej recepty. Ale są pewne środki, ku temu celowi wiodące, np. obecność prawdziwie kobiecych (w najlepszem tego słowa znaczeniu) kobiet w gronie nauczycielskiem danej szkoły oraz odpowiednio ujęte (raczej intuicją niż rozumowo) podawanie wiedzy, materjału kształcącego. Takie i tym podobne środki mogą przyczynić się do wychowania prawdziwie współczesnego typu kobiety.

Na marginesie książki Theodora Friedricha, Die Frau als Bildungsziel, kreśli interesujące uwagi Matylda Gantenberg w artykule „Gegenwärtige Lage der Mädchenbildung" w czasopiśmie „Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung", Nr. 1, 1930. Autorka uznaje w zasadzie cele kształcenia kobiet, wysunięte w książce Friedricha. Są niemi: 1) kształcenie osobowości dziewczęcia bez specjalnego uwzględniania płci, ze stanowiska ogólnoludzkiego („Bildung zur Menschlichkeit, zur humanitas, zum Schöngutem, zur Persönlichkeit"); 2) kształcenie dziewczęcia w kierunku jej przyszłego udziału w życiu i rozwoju kultury współczesnej, a więc w kierunku zawodu, życia społecznego i państwowego („Berufsernst und Staatsgesinnung"); 3) kształcenie w kierunku specyficznego powołania kobiety, mającej być z racji swej płci żoną i matką, czyli twórczynią rodziny, jako komórki społecznej („Erziehung zur Mutterschaft"). Jako zadanie wychowania dziewcząt uznaje Friedrich „das Mädchen zur reifenden Frau und die reifende Frau zur reifen Frau zu bilden", obejmując mianem „kobiety dojrzałej" taką kobietę, która potrafi spełniać zadania, wyłaniające się przed nią we wszystkich trzech dziedzinach jej możliwej działalności. O ile — wedle autorki artykułu — pierwszy cel wychowania dziewcząt można uznać bez zastrzeżeń i w praktyce szkolnej można go uwzględniać tak samo, jak uwzględnia się go lub dąży do uwzględnienia w szkołach męskich, to cel drugi i trzeci nie dadzą się tak łatwo połączyć. Tu właśnie widzi autorka oś całego problemu, który dzisiaj coraz żywiej zajmuje koła pedagogiczne społeczeństw kulturalnych. Problem ten całą swoją wagą daje się odczuwać przedewszystkiem w szkole średniej ogólnokształcącej, mającej za zadanie umożliwić dziewczętom dostęp do uniwersytetu i zawodów umysłowych. Autorka zaznacza dobitnie: „So sicher k e i n e Mädchenschule Frauennatur verbiegen und weibliche Sonderart verschütten darf, sowenig scheint es mir möglich, weibliche Fächer und Stoffgebiete in den Lehrplan der höheren Schule aufzunehmen, ohne das wissenschaftliche Ziel, ohne das Abitur, das Pforte zur Universität sein soll, zu gefährden". Podobnie więc, jak Helena Lange, tak i Matylda Gantenberg boi się radykalnej zmiany programu szkoły średniej dla dziewcząt w kierunku uwzględnienia przedmiotów „kobiecych". Przygotowanie do macierzyństwa i działalności rodzinnej wydaje się autorce raczej natury formalnej, niż materjalnej. Tak w domu, jak i w szkole raczej atmosfera, w której dziewczę się wychowuje i kształci, jest miarodajna dla rozwoju właściwości kobiecych; a o ile chodzi o wiadomości, potrzebne bezwzględnie dziewczęciu jako przygotowanie do tej dziedziny pracy życiowej w przyszłości, to może je dać szkoła i przy obecnym programie, uwzględniając je odpowiednio przy poszczególnych przedmiotach, np., jak Friedrich proponuje, przy fizyce i chemji — gospodarstwo domowe, przy biologji — macierzyństwo i t. p. Autorka uważa, że atmosfera szkoły wtedy dopiero odpowie wymaganiom racjo-

nalnego wychowania dziewczęcego, kiedy dominujący wpływ w szkole dziewczęcej będzie miała kobieta-nauczycielka. I wpływ mężczyzny jest potrzebny, ale nie powinien przeważać.

Zasadniczo więc, zdaniem autorki, szkoła ogólnokształcąca, wiodąca do studjów wyższych, powinna w swym programie pozostać w głównych zarysach i przedmiotach jednakowa dla chłopców i dziewcząt. Równą też miarę należy przykładać do pracy i postępów młodzieży obu płci. „Unter garkeiner Bedingung darf zugegeben werden, dass die sachliche geistige Arbeit den Mädchen leichter gemacht werden darf, als den Knaben, dass ihnen von der strengen Zucht des Denkens, die die höhere Schule vermitteln soll, irgendetwas geschenkt wird". A w innem miejscu autorka ubolewa nad „inflacją szkoły średniej" oraz obniżeniem się jej programu i stwierdza: „...wir Frauen haben am wenigsten ein Interesse daran, die Reifeprüfung zu entwerten, indem auch wir ihr ungeeignete Elemente zuführen". Raczej skierowywać należy więcej dziewcząt w kierunku zawodowym oraz stworzonej niedawno trzyletniej „Frauenschule" (albo „Frauenoberschule"), jako szkoły średniej, dającej obok wykształcenia teoretycznego (język niemiecki, religja, historja, geografja, matematyka, przyroda i język obcy), głębsze wykształcenie praktyczne (rysunek i muzyka w szerokim wymiarze, gotowanie, gospodarstwo domowe, ogrodnictwo, szycie, zasady wychowania, nauka o dziecku i pielęgniarstwo). To połączenie dziedziny teoretycznej i praktycznej w tym typie szkoły uważa autorka za nader udane i szczęśliwe, i z tego względu poleca tę szkołę dla tych dziewcząt, które nie dążą do karjery naukowej i zawodów naukowych, a chcą osiągnąć średnie wykształcenie i mieć podstawę praktyczno-techniczną do dalszego kształcenia się zawodowego [1].

Mich. Friedländer.

---

[1] Dokładną analizę tego typu szkoły przeprowadza Margarete Roseno w artykule „Die dreijährige Frauenschule" w czasopiśmie „Monatschrift für höhere Schulen", zesz. 6-7, 1929, str. 403—411 oraz Elisabeth Blechmann w artykule „Die Frauenoberschule" w „Die Erziehung", Nr. 9, 1928. Por. również: Helena Witkowska „Szkoły społeczne w Belgji" w „Kobiecie Współczesnej", Nr. 10, 1927 i Dr. Anna Brossowa „Z zagadnień psychologji i wychowania młodzieży" w „Przeglądzie Społecznym", Nr. 12, 1929.

WYKAZ WYDAWNICTW MINISTERSTWA W. R. i O. P.[1] (WŁASNYCH I SUBSYDJOWANYCH)

I. Zagadnienia organizacyjno-administracyjne i ustrojowe.

1. Dr. M. Falski, Atlas szkolnictwa powszechnego Rzplitej Polskiej (1929).
2. Das Volksschulwesen in der Republik Polen (1929).
2a. Elementary Schools in Poland (Warsaw 1928).
2b. L'Enseignement primaire dans la Republique Polonaise (Varsovie 1928).
3. Instrukcja w sprawie bibljotek dla młodzieży szkół powszechnych (1925).
4. Loi relative à l'organisation de l'enseignement en Pologne (1929).
5. Dr. M. Falski, Materjały do projektu realizacji powszechnego nauczania (1921).
6. Dr. M. Falski, Materjały do projektu sieci szkół powszechnych (1925).
7. Oświata i szkolnictwo w Rzplitej Polskiej (1929).
7a. Education in Poland (1918—1928).
7b. L'Instruction Publique en Pologne (1918—1928).
7c. Bildungs- und Schulwesen in der Republik Polen.
7d. L'Istruzione e le scuole nella Repubblica di Polonia.
8. Dr. M. Falski, Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci (1929).
9. Projekty budynków szkół powszechnych. Zeszyt I (1925).
9a. Projekty budynków szkół powszechnych. Zeszyt II (1926).
9b. Projekty budynków szkół powszechnych. Zeszyt III (w przygotowaniu).
10. Spis szkół średnich ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej (1922).
11. Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej (1927).
12. Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku 1925/26 (1927).
13. Ustawa o ustroju szkolnictwa (Projekt Komisji powołanej przez Ministerstwo W. R. i O. P.). (1927).
14. Dr. M. Falski, Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 r. (1928).
15. Zarys rozwoju organizacji szkolnictwa w Polsce 1917—1929/30 (w przygotowaniu).
16. Żłobicki Władysław, Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości (Warszawa 1930).

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

A. Dokształcanie nauczycieli i programy nauczycielskie.

1. Egzaminy na stopień magistra filozofji (1926).

---

[1] Uzupełnienie artykułu p. t. Praca informacyjno-propagandowa w zakresie szkolnictwa, str. 377 i nast.

2. Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Organizacja i rozwój (1925).
3. Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów (1928).
4. Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wyd. 2. Warszawa 1928.
5. Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski. Statut i program. Warszawa 1923 (wyczerpane).
6. Program Wyższych Kursów Nauczycielskich (w przygotowaniu).
7. Programy kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół powszechnych: a) Kurs metodyczno-pedagogiczny (1927); b) Kurs fizyko-matematyczny (1926); c) Kurs humanistyczny (1924); d) Kurs geograficzno-przyrodniczy (1926); e) Kurs rysunku i robót ręcznych (1926).
8. Program wymagań przy uproszczonych egzaminach na nauczycieli szkół średnich (1925).
9. Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych (1929).
10. Przepisy o studjach i egzaminach na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich (1925).

B. Wychowanie przedszkolne.

1. Instrukcja dla ochroniarek w sprawie urządzenia i prowadzenia ochronek (w przygotowaniu).
2. Program nauki dla państwowych seminarjów ochroniarskich (w przygotowaniu).

C. Szkolnictwo powszechne.

1. Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych: a) Ćwiczenia cielesne (1928); b) Geografja (1928); c) Historja (1928); d) Język obcy (1925); e) Język polski (1928); f) Ogólne wskazówki metodyczne (1928); g) Przyroda (1928); h) Rachunki z geometrją (1925) (wyczerpane); i) Religja ewangelicko-reformowana (1928); j) Religja mojżeszowa (1928); k) Religja prawosławna (1927); l) Religja rzymsko-katolicka (1927); m) Roboty (1929); n) Roboty kobiece. Gospodarstwo domowe (1929); o) Rozkład godzin (wyczerpane); p) Rysunki (1928); r) Śpiew (wyczerpane).
2. Projekt programu nauki w siedmioklasowej publicznej szkole powszechnej i trzech niższych klasach gimnazjum państwowego (gimnazjum niższe): a) Ćwiczenia cielesne (1929); b) Geografja (1929); c) Higjena w szkole (1929); d) Historja (1929); e) Język polski (1930); f) Nauka o przyrodzie w oddziałach III—IV szkoły powszechnej oraz w klasach I i II gimnazjum; g) Nauka o przyrodzie. Fizyka i chemja (1929); h) Rachunki z geometrją (1930); i) Roboty ręczne (1929); j) Rysunek (1929); k) Śpiew (1929); l) Języki nowożytne obce (angielski, francuski,

niemiecki) (1930); m) Nauka o Polsce współczesnej (Nauka obywatelstwa) (1930); n) Zestawienie ogólne. Plany godzin szkolnych (1930).

D. Seminarja nauczycielskie.

1. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione (1926).
2. Przykłady rozwinięcia programu nauki w sem. naucz. Zeszyt I. Botanika i zoologja (1921). Zeszyt II. Matematyka (1926).

E. Szkolnictwo średnie.

1. Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego (1926).
2. Gimnazjalne egzaminy dojrzałości (1926).
3. Język łaciński. Wskazówki metodyczne do programu języka łacińskiego (wyczerpane).
4. Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego (1923).
5. Program gimnazjum państwowego niższego: a) Religja rzymsko-katolicka (1926); b) Język polski. Język obcy. Historja (1927); c) Geografja. Matematyka (1927); d) Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemja (1928); e) Nauka pisma. Rysunek. Praca ręczna. Śpiew (1928); f) Ćwiczenia cielesne. Pogadanki higjeniczne (1928).
6. Program gimnazjum państwowego wyższego: a) Wydział matematyczno-przyrodniczy (1928); b) Wydział humanistyczny (1928); c) Wydział klasyczny (1925); d) Religja rzymsko-katolicka (1926); e) Program gimnazjum wyższego (Zmiany) (1926).
7. Wycieczki geograficzne w szkole średniej (1926).
8. Zasady planu nauczania w szkole średniej (1921).

F. Szkolnictwo zawodowe.

1. Dokształcająca szkoła zawodowa. Ustrój i wskazania programowe (1927).
2. Prospekty szkół zawodowych:

   a) męskich: 1. Państwowa Szkoła Przemysłowa w Bydgoszczy (1929). 2. Państwowa Szkoła Murarska w Krzemieńcu (1929). 3. Państwowa Szkoła Włókiennicza w Łodzi (1929). 4. Państwowa Szkoła Ślusarstwa Maszynowego w Tarnopolu (1929). 5. Państwowa Szkoła Handlowa Męska Roeslerów w Warszawie (1919—1929). 6. Państwowe Szkoły Techniczne: budowlane, drogowe, meljoracyjne i miernicze (1929). 7. Państwowe Szkoły Techniczne: górnicze, hutnicze i miernictwa kopalnianego (1929). 8. Państwowe Szkoły Techniczne: mechaniczne i elektrotechniczne (1929). 9. Szkoła Rzemieślnicza Przemysłowa im. J. Kilińskiego w Pabjanicach (1929). 10. Szkoły techniczne. Kształcenie techników dla przemysłu chemicznego i przemysłów pokrewnych (1929).

b) żeńskich: 1. Kursy Przysposobienia Zawodowego w Trykotarstwie Fabrycznem w Warszawie (1929). 2. Państwowa Szkoła Żeńska w Częstochowie (1929). 3. Państwowa Szkoła Zawodowa Żeńska w Grodnie (1929). 4. Państwowa Szkoła Zawodowa Żeńska w Lesznie (1929). 5. Państwowa Szkoła Zawodowa Żeńska w Lublinie (1929). 6. Państwowa Szkoła Zawodowa Żeńska we Lwowie (1929). 7. Państwowa Szkoła Przemysłowa Żeńska w Łodzi (1929). 8. Państwowa Szkoła Zawodowa Żeńska w Łodzi (1929). 9. Państwowa Szkoła Zawodowa Spisko-Orawska w Nowym Targu. (1929). 10. Państwowa Szkoła Przemysłowo-Handlowa Żeńska w Płocku (1929). 11. Państwowa Szkoła Handlowo-Przemysłowa Żeńska w Poznaniu (1929). 12. Państwowa Szkoła Zawodowa Żeńska w Toruniu (1929). 13. Państwowe Seminarjum Nauczycielek Gospodarstwa w Warszawie (1929). 14. Państwowe Seminarjum Nauczycielek Rzemiosł w Warszawie (1929). 15. Państwowa Szkoła Pracy Domowej w Warszawie (1929). 16. Państwowa Szkoła Przemysłowo-Handlowa Żeńska w Wilnie (1929). 17. Seminarjum Gospodarcze (1928). 18. Szkolnictwo Zawodowe Żeńskie (1929). 19. Szkoła Zawodowa Dokształcająca (1928). 20. Szkoła Zawodowa Żeńska w Bielsku (1929). 21. Szkoła Zawodowa Żeńska w Iszczołnie (1929). 22. Szkoła Przemysłowo-Handlowa Żeńska w Krasnymstawie (1929). 23. Szkoła Gospodarczo-Społeczna w Łodzi (1929). 24. Szkoła Zawodowa Dokształcająca dla dzieci pracujących w krawiectwie i bieliźniarstwie (Warszawa 1928)). 25. Żeńska Szkoła Mleczarsko-Serowarska w Szafarni (1929).

III. Zagadnienia pedagogiczne.

1. Bykowski L. dr., Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa (1923).
2. Ferrière A. prof., Typy psychologiczne (1930).
3. Jaroszyński T. dr., Test do badania uwagi (1925).

3a. Jaroszyński T. dr., Test do badania zmęczenia (1925).

4. Joteyko J. dr., Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Badania eksperymentalne (1922).
5. Librachowa M., Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne (1922).
6. Nawroczyński B. dr., Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej (1923) (wyczerpane).
7. Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży (1927).
8. Szuman St., Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka (1927).
9. Zestawienie braków fizycznych i stanów patologicznych w zakresie zawodoznawstwa. Wydawn. Muzeum Roln. i Przemysłu w Warszawie. Nr. 2. Prace Instytutu Psychotechnicznego. Warszawa, 1929.
10. Znaniecki F., Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno-dydaktyczne.

A. Szkolnictwo ogólnokształcące.

1. Bohuszewiczówna Z., Lekcje botaniki w kl. IV szk. średniej (1925).
2. Bykowski L. dr., Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek (1926).
3. Czapczyński T., Ćwiczenia w mówieniu (1921).
4. Dobrowolski A. B., Wstęp do protokółów lekcyj przyrodoznawstwa (1920).
5. Fizyka i Chemja w Szkole. Tom I (1927).
5a. Fizyka i Chemja w Szkole. Tom II (1928).
5b. Fizyka i Chemja w Szkole. Tom III (1929).
6. Gayówna D., Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole (1923).
7. Gayówna D., Organizacja ćwiczeń zoologicznych (1923).
8. Gemborek E., Ośliczka (Asellus aquaticus) jako materjał do ćwiczeń w szkole (1924).
9. Haberkantówna W. dr., Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Część I (1929), II (1927), III (1923).
10. Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą (1928).
11. Ippoldt I., Dydaktyka języka niemieckiego (1925).
12. Librachowa M. i Selmowiczówna M., Pogadanki z dziećmi. Pierwszy rok nauczania (1922) (wyczerpane).
13. Pracownie szkolne (1925).
14. Sołtysik T., Wskazówki dla praktykantów zawodu nauczycielskiego (1921).
15. Tworkowska J., Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych (1927).
16. Zadania maturalne z fizyki w r. 1926 (1927).
17. Z pierwszego zjazdu dyrektorów gimnazjów państwowych w Warszawie r. 1920 (1920). Dr. B. Nawroczyński, Najpilniejsze postulaty dydaktyczne. Dr. J. Jarosz, Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum.

B. Szkolnictwo zawodowe.

1. Geisler E. T., Sprawdzanie dokładności obrabiarek. Wyd. B. P. N. Bydgoszcz (1925).
2. Hensel G. inż., Elektrotechnika w zadaniach. Cz. I. Nakł. Tow. Kursów Technicznych w Warszawie (1927).
2a. Hensel G. inż., Elektrotechnika w zadaniach. Cz. II. Prąd stały. Nakł. Tow. Kursów Technicznych w Warszawie (1927).
3. Ilustrowany słowniczek typowych obrabiarek. Wyd. B. P. N. Bydgoszcz (1925).
4. Krupkowski A. inż., Stal węglista i stopowa. Budowa, obróbka termiczna i właściwości mechaniczne. Odbitka z „Mechanika" za rok 1927.

5. Mechanik. Podręcznik do obliczania i konstruowania dla inżynierów, techników i słuchaczy szkół technicznych. Tom I. Nakł. T. K. T. Warszawa, 1927.

6a. Pietraszkiewicz E. M. inż., Frezarka uniwersalna i praca na niej. Odbitka z „Mechanika" (1927).

6b. Pietraszkiewicz E. M. inż., Tokarki kłowe i praca na nich. Odbitka z „Mechanika" (1928).

6c. Pietraszkiewicz E. M. inż., Strugarki i praca na nich. Odbitka z „Mechanika" (1930).

6d. Pietraszkiewicz E. M. inż., Gwinty i ich wykonaie. Odbitka z „Mechanika" (1930).

7. Tablice technologiczne: 1) Dłutownica (Stow. Mech.). Zestawienie. Nr. tabl. 31. 2) Dłutownica (Stow. Mech.). Schemat. Nr. tabl. 32. 3) Frezarka uniwersalna (Stow. Mech.). Zestawienie. Nr. tabl. 4. 4) Frezarka uniwersalna (Stow. Mech.). Głowica. Nr. tabl. 6. 5) Frezarka uniwersalna (Stow. Mech.). Stół. Nr. tabl. 7. 6) Frezarka uniwersalna (Stow. Mech.). Schemat. Nr. tabl. 8. 7) Narzędzia do wiercenia. 8) Narzędzia do rozwiercania. 9) Narzędzia i roboty frezarskie. Nr. tabl. 11. 10) Narzędzia i roboty frezarskie. Nr. tabl. 12. 11) Narzędzia i roboty frezarskie. Nr. tabl. 13. 12) Noże tokarskie. Nr. tabl. 21. 13) Noże tokarskie. Nr. tabl. 22. 14) Obróbka serjowa uchwytu Westcotta do wierteł przy zastosowaniu przyrządów pomocniczych (Stow. Mech.). 14a) Detale przyrządów pomocniczych do serjowej obróbki. 14b) Obróbka klucza i rączki. 14c) Obróbka korpusu. 14d) Obróbka szczęk. 15) Obróbka wału korbowego („Ursus" w Czechowicach). Nr. tabl. 33. 16) Obróbka wału korbowego („Ursus" w Czechowicach). Nr. tabl. 34. 17) Roboty strugarskie. 18) Roboty tokarskie. Nr. tabl. 30. 19) Strugarka podłużna (Stow. Mech.). Schemat. Nr. tabl. 14. 20) Strugarka podłużna (Stow. Mech.). Zestawienie. Nr. tabl. 15. 21) Strugarka podłużna (Stow. Mech.). Zestawienie. Nr. tabl. 16. 22) Strugarka poprzeczna (Fitzner i Gamper). Schemat. Nr. tabl. 17. 23) Strugarka poprzeczna (Fitzner i Gamper). Zestawienie. Nr. tabl. 18. 24) Strugarka poprzeczna („Pionier"). Zestawienie. Nr. tabl. 19. 25) Szlifierka Gisholta (Szk. Bud. Masz. W. i R.). Nr. tabl. 24. 26) Tokarka kłowa (Stow. Mech.). Nr. tabl. 28. 27) Tokarka kłowa (Fitzner i Gamper). Zestawienie. Nr. tabl. 1. 28) Tokarka kłowa (Fitzner i Gamper). Głowica i konik. Nr. tabl. 2. 29) Tokarka kłowa (Fitzner i Gamper). Suport. Nr. tabl. 3. 30) Tokarka kłowa (Fitzner i Gamper). Schemat. Nr. tabl. 5. 31) Uchwytowe narzędzia tokarskie. Cz. I. Nr. tabl. 23. 32) Uchwytowe narzędzia tokarskie. Cz. II. Nr. tabl. 25. 33) Uchwytowe narzędzia tokarskie. Cz. III. Nr. tabl. 29. 34) Wiertarka słupowa. (J. John). Zestawienie. Nr. tabl. 9. 35) Wiertarka słupowa (J. John).

Napędy. Nr. tabl. 10. 36) Wiertarka szybkobieżna (Stow. Mech.). Nr. tabl. 20. 37) Wiertarka promieniowa.
8. Uzarowicz Ludwik inż., Metodyka i programy zajęć w warsztatach szkół technicznych. Odbitka z „Mechanika" (1929).
9. Wrażej Wł. dr. inż., Metale w przemyśle. Z zasiłku Min. W. R. i O. P. Nakł. Muzeum Przem. i Roln. Warszawa, 1928.
10. Ziemecki St. L., Suwak rachunkowy i jego zastosowanie. Nakł. T. K. T. Warszawa.

V. Oświata pozaszkolna.

1. Hollmann A. H., Uniwersytet Ludowy i duchowe podstawy demokracji. Z drugiego wydania przełożył E. Nowicki. Warszawa, 1924.
2. Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce (Łowicz, 10, 11, 12, I. 1930) (1930).
3. Skarzyńska J., Bibljografja oświaty pozaszkolnej (1900—1928), pod redakcją J. Muszkowskiego i H. Radlińskiej. Warszawa, 1929.
4. Szemplińska J., Bibljoteki gminne w Czechosłowacji (w druku).

VI. Wydawnictwa perjodyczne.

1. Archeion (od r. 1927).
2. Bibljografja Pedagogiczna (1921—1928).
3. Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. (od r. 1917).
4. Oświata Pozaszkolna. Czasopismo poświęcone kształceniu dorosłych. Trzy roczniki. Warszawa, 1921, 1922, 1923.
5. Oświata i Wychowanie (od r. 1929).
6. Poradnik w sprawie nauczania i wychowania (od r. 1929).
7. Rozporządzenia i okólniki w sprawach higjeny szkolnej (1928).
8. Spis książek poleconych do bibljotek szkolnych (1929).
9. Spis książek szkolnych dozwolonych do użytku w szkołach średnich ogólnokształcących (ost. 1929).
10. Spis podręczników dla seminarjów nauczycielskich (w przygotowaniu).
11. Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych (ost. 1929).
12. Szkoła Powszechna (1920—1928).
13. Urzędowy Wykaz Druków Nieperjodycznych wydanych w Rzeczypospolitej Polskiej. Tygodnik (od r. 1928).

VII. Różne.

1. Informator I. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1927.
1a. Informator II. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1928.
2. Piekarski K. dr., Katalog inkunabułów Bibljoteki Horynieckiej XX. Ponińskich.
3. Katalog bronzów Zamku i Łazienek w Warszawie (1929).

4. Katalog rękopisów Bibljoteki Rapperswilskiej dr. A. Lewaka (1929).
5. Konarski K., O uczniu żołnierzu (1922).
6. Najważniejsze wiadomości o Polsce zamieszczone w Pawilonie Polski Współczesnej (1929).
7. Preparandy nauczycielskie. Warszawa, 1922.
8. Rokoszny J. ks., Monografja Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego w Radomiu (1925).
9. Wnętrza Zamku i Łazienek w Warszawie. Pocztówki (1928).

VIII. Wydawnictwa subsydjowane.

1. Acta Astronomica. 2. Acta Societatis Botanicorum. 3. Alma Mater Vilnensis. 4. Architektura i Budownictwo. 5. Badania z dziejów społecznych i wychowawczych. 6. Bibljoteka Prac Polonistycznych Stud. Uniw. Stefana Batorego. 7. Bibljoteka utworów zapomnianych autorów dramatycznych. 8. Bibljoteka Zakładu Architektury Politechniki Warszawskiej. 9. Budowa tunelów (skrypty wyd. Związku Stud. Inż. Polit. Lwowskiej). 10. Czasopismo Entomologiczne. 11. Czasopismo Prawnicze i Ekonomiczne. 12. Eos i Eos Supplementa. 13. Folia Morphologica. 14. Fundamenta Mathematicae. 15. Gostkowski, Kapłaństwo w sztuce greckiej i rzymskiej. 16. Insurekcja. 17. Język Polski. 18. Kosmos. 19. Księga Jubileuszowa Pol. Tow. Filozoficznego. 20. Księga Jubileuszowa ku uczczeniu prof. Z. Wóycickiego. 21. Księga Pamiątkowa ku czci prof. Cybulskiego. 22. Księga Pamiątkowa Statutu Litewskiego. 23. Księga Pamiątkowa dla uczczenia Szymona Szymonowicza. 24. Kwartalnik Historyczny. 25. Lud. 26. Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie. 27. Materjały Architektury Polskiej (zeszyt 2). 28. Mechanik. 29. Młody Polak. 30. Muzyka. 31. Myśl Karaimska. 32. Pacholę Polskie (wydawane we Francji). 33. Pamiętnik Historyczno-Prawny. 34. Pamiętnik Literacki. 35. Pamiętnik Wileńskiego Tow. Lekarskiego. 36. Prace Filologiczne. 37. Prace Geograficzne Instytutu Geograficznego Uniwersytetu Jana Kazimierza. 38. Prace geograficzne, meteorologiczne i hydrograficzne. 39. Prace Historyczno-Literackie. 40. Prace Polonistyczne. 41. Prawo. 42. Przegląd Archeologiczny. 43. Przegląd Bibljoteczny. 44. Przegląd Filozoficzny. 45. Przegląd Geograficzny. 46. Przegląd Historyczny. 47. Przemysł Chemiczny. 48. Rocznik Astronomiczny Obserwatorjum Krakowskiego. 49. Roczniki Chemji. 50. Rocznik Heraldyczny. 51. Rocznik Nauk Rolniczych i Leśnych. 52. Rocznik Polskiego Tow. Geologicznego. 53. Rocznik Prawniczy Wileński. 54. Rocznik Polskiego Tow. Orjentalistycznego. 55. Rocznik Tow. Naukowego w Toruniu. 56. Rozprawy Biologiczne. 57. Rozprawy Polskiego Tow. Matematycznego. 58. Ruch Filozoficzny. 59. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny. 60. Rybicki P. dr., Etyka Kochanowskiego. 61. Skrypty astronomji sferycznej prof. F. Kępińskiego. 62. Skrypty Koła Medyków Uniw. Jana Kazimierza. 63. Skrypty Koła Przyrodników i Chemików Stud. Uniw. Warsz. 64. Slavia Occiden-

talis. 65. Słownik Botaniczny. 66. Sprawozdania Polskiego Tow. Fizycznego. 67. Sprawozdania Związku Polskich Towarzystw Naukowych. 68. Studja z zakresu historji literatury polskiej. 69. Sztuka i Praca. 70. Sztuki Piękne. 71. Technik. 72. Teksty historyczne Koła Historyków Słuch. Uniw. Warsz. 73. Uranja. 74. Wiadomości Literackie. 75. Wydawnictwa Naukowej Organizacji. 76. Wydawnictwa Polskiej Akademji Umiejętności (Biuletyny, sprawozdania, monografje i t. d. — częściowo subsydjowane). 77. Wydawnictwa Tow. Naukowego we Lwowie (Archiwum T. N. we Lwowie, sprawozdania). 78. Wydawnictwa Tow. Przyjaciół Nauk w Wilnie (Ateneum Wileńskie, rozprawy, prace i materjały, monografje, roczniki T. P. N.). 79. Wydawnictwa Poznańskiego Tow. Przyjaciół Nauk (Prace, sprawozdania). 80. Wydawnictwa Naukowego Tow. Pedagogicznego.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Minerwa Polska. Organ Komisji Historycznej Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, poświęcony historji szkolnictwa i wychowania w Polsce. Wychodzi kwartalnie. Redaktor: *Dr. Stanisław Łempicki*, prof. Uniw. Jana Kazimierza. (Adres red.: Prof. dr. St. Łempicki, Lwów, Uniwersytet J. K., ul. Marszałkowska 1; adr. admin.: Inspektor Alojzy Wanczura, Lwów, pl. św. Ducha, Rada Szkolna Miejska). Lwów. Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica-Atlas.

Rok II, 1929, zeszyt 1—4 (str. 320). — Treść: Przedmowa. — I. Rozprawy: *Jan Ptaśnik*, Tomasz Drezner, zasłużony profesor-prawnik Akademji Zamojskiej. — *Bronisław Nadolski*, Nauczanie greczyzny w Polsce w XVI w. — *Janina Królińska*, Poglądy pedagogiczne w literaturze polskiej XVII w. — *Ludwik Musioł*, Z ruchu pietystycznego na Śląsku w XVIII w. — *Józef Baro*, Z dziejów szkolnictwa żydowskiego w Królestwie Kongresowem 1815—1830. — *Wacław Wandurski*, Jubileusz Apuchtina i kłopoty jubilata (Rok 1890). — II. Notatki i materjały: *Lucjan Kurdybacha*, Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII w. — *Ludwik Musioł*, Nauczyciel i organista na Górnym Śląsku w świetle historycznem. — *Ludwik Kamykowski*, Jan Śniadecki w Komisji Tymczasowego Zarządu Litwy. — III. Recenzje. — IV. Kronika. — V. Bibljografja historji wychowania i szkolnictwa w Polsce za lata 1927—1929 przez *Antoniego Knota*.

Przegląd Humanistyczny. (Organ dydaktyczno-sprawozdawczy dla polonistyki, romanistyki, germanistyki, historji i propedeutyki filozofji). Adres redakcji i administracji: Prof. Ryszard Ganszyniec, Lwów, ul. Potockiego 20.

Rok V, 1930. Zeszyt 1. — Treść: I. Dydaktyka: *Wilhelm Barbasz*, System czy historja literatury w szkole średniej. — *Emil Ulrich*, W sprawie celu i metody nauczania języków obcych nowożytnych w szkołach średnich

ogólnokształcących. — *Henryk Mehlberg*, O stosowaniu fonetyki opisowej przy nauczaniu języka francuskiego. — *Marjan Auerbach*, O współpracy filologa klasycznego z polonistą. — *Herman Sternbach*, O lekturze niemieckiej słów kilka. — *Michał Kreczmar*, Nauczanie historji starożytnej w szkołach średnich. — II. Sprawozdania: *Ryszard Ganszyniec*, Echa pieśni goliardowej w Polsce. — III. Bibljografja. — IV. Kronika. — Przekłady.

Zeszyt 2. — Treść: I. Dydaktyka: *Michał Asanka-Japołł*, Humanizm petrarkisty polskiego J. Kochanowskiego. — *Stefanja Sadowska*, Kompozycja i źródła Quo Vadis? Sienkiewicza. — *Marja Stępniowska*, Zasada koncentracji w nauczaniu języka francuskiego. — *Jakób Willer*, Uwagi gramatyczne. — *Wincenty Śmiałek*, Nauka a wychowanie fizyczne w programie naszych gimnazjów. — II. Sprawozdania: *Wilhelm Barbasz*, Przegląd badań nad Wyspiańskim (1897—1930). — *Ryszard Ganszyniec*, Echa pieśni goljardowej w Polsce (dok.). — III. Bibljografja. — IV. Kronika. — Przekłady.

Przegląd Socjologiczny. Kwartalnik Polskiego Instytutu Socjologicznego. Wyd. z zasiłku „Funduszu Kultury Narodowej". Komitet Redakcyjny: *Prof. Dr. Stefan Błachowski, Dr. Józef Chałasiński, Prof. Dr. Ludwik Jaxa Bykowski*. Naczelny Redaktor: *Prof. Dr. Florjan Znaniecki*. Sekretarz i redaktor odpowiedzialny: *Tadeusz Szczurkiewicz*. Adr. redakcji: Poznań, Uniwersytet (Collegium Minus). Adr. admin.: Poznań, Plac Wolności 7, księgarnia I. Zamecznika, dawniej M. Arcta.

Tom I, zesz. 1, 1930. — Treść: Artykuły: *Ludwik Krzywicki*, Na zaraniu życia społecznego. — *Bronisław Malinowski*, Zagadnienie pokrewieństwa w świetle najnowszych badań. — *Jan Stan. Bystroń*, Szkoła jako czynnik deklasowania społecznego. — *Czesław Znamierowski*, Z socjologji rozkazu. — Recenzje: Carl Weiss, Pädagogische Soziologie (rec. J. Chałasiński); Robert Michels, Sittlichkeit in Ziffern (rec. Fl. Znaniecki); William Mc Dougall, An introduction to social psychology i The group mind (Psychologja grupy) (rec. J. Chałasiński); Dr. St. Batawia, J. Budkiewicz i dr. M. Skrzywan-Żebrowska, Badania nad nieletnimi przestępcami (rec. W. Kryński); Robert H. Lowie, The origin of the state (rec. J. Krzyżanowski). — Przegląd czasopism. — Kronika. — Polemiki. — Bibljografja.

Zrąb. Kwartalnik. Red. odpow.: *Dr. J. P. Dąbrowski;* wydawca: *Irena Posseltówna*. Komitet red.: *Prof. dr. Stanisław Arnold, dr. Jan Biłek, dr. J. P. Dąbrowski, pos. Janusz Jędrzejewicz, Zbigniew Lepecki, Stanisław Nowakowski, dr. Hanna Pohoska, dyr. Irena Posseltówna, Wanda Prażmowska, Jerzy Rościszewski, dr. Franciszek Skibiński*. Red. naczelni: *Dr. J. P. Dąbrowski i pos. Janusz Jędrzejewicz*. (Adr. red.: Warszawa, Al. Ujazdowska 37 m. 23; adr. admin.: Warszawa, ul. Chmielna 33 m. 5).

Tom 1. Rok I. Zima 1930 (str. 143). — Treść: Od redakcji. — *Janusz Jędrzejewicz*, Współczesne zagadnienie wychowawcze. — *Hanna Pohoska*, Z „obywatelskich" myśli Komisji Edukacyjnej. — *Dr. Aleksander*

Hertz, Problem społeczny wychowania. — *Adam Skwarczyński*, Wyspiański — dla Polski dzisiejszej. — *Hanna Pohoska*, Humanitaryzm i nacjonalizm w nauczaniu w Europie powojennej. — *Bohdan Lepecki*, Urbanizacja życia współczesnego. — *Philosophus*, Na marginesie pomocy i samopomocy akademickiej. — Kronika: Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P. (Organizacja szkolnictwa. Zagadnienia metodyczne. Zagadnienia wychowawcze. Propaganda zdobyczy pedagogiki polskiej. Wychowanie fizyczne). Ze spraw wychowawczych (Towarzystwo Edukacji Narodowej. Kształcenie w kraju pionierów emigracyjnych). — Z życia akademickiego (Okres powakacyjny 1929 r. Organizacje akademickie. Korporacje. Koła prowincjonalne. Koła naukowe). — Recenzje. — Zagadnienia wychowania obywatelskiego w prasie pedagogicznej polskiej i zagranicznej. — Bibljografja prac dotyczących wychowania obywatelskiego.

Określając wytyczne, któremi się będzie kierowała, Redakcja „Zrębu" powiada: „Wiemy, że w szeregach naszych murem staną ci, co wolą swoją i wiarą swoją Polskę dźwignęli z otchłani bezwładu, co — od pamiętnego maja r. 1926 — dział za działem organizują lub reorganizują i uzdrawiają naszą gospodarkę państwową".

Bronisław Załuski, Senjor „Odrodzenia", Cecylja Plater-Zyberkówna. Życie i działalność wychowawczo-społeczna. (W dziesiątą rocznicę śmierci). Warszawa. Nakł. wyd. „Pro Christo", ul. Moniuszki 3a. Skł. gł. w księg. „Kronika Rodzinna", Podwale 4. 1930. Str. 105 + 2 nlb.

Jan Offenberg, Stan umysłów wśród młodzieży akademickiej Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1885—1890. (Ze wspomnień kresowca). Warszawa. Skł. gł. w „Domu Książki Polskiej". 1929. Str. 39 + 1 nlb.

Dr. Ludwika Jeleńska, Sztuka wychowania. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok V. Nr. 22. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1930. Str. 229.

Wojciech Mieszkowski, Znajomość ludzi czyli o temperamentach w życiu ludzkiem. Kraków, 1930. Str. 251.

A. Dryjski, Rozbiór i krytyka głównych założeń psychanalizy. Osobne odbicie z Kwartalnika Filozoficznego. Kraków. Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1929. Str. 105.

Dr. John Alford Stevenson, Metoda projektów w nauczaniu. Przełożyła Wanda Piniówna. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 8. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1930. Str. 259.

Stefan Papée, Szkoła Kochanowskiemu, 1530—1930. Poznań. Nakł. Wydawnictw Szkolnych, 1930. Str. 53 + 2 nlb.

Prawidła poprawnej wymowy polskiej. — Bibljoteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Nr. 10. — Gebethner i Wolff, 1930. Str. 32.

KRONIKA

ZASIŁKI NA STUDJA DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Kurs wakacyjny języka francuskiego dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich nie jest w roku 1930 przewidywany na terenie Państwa Polskiego. Ministerstwo uważa jednak dokształcanie nauczycieli w języku francuskim za szczególnie ważne i zamierza udzielić zasiłków w kwocie po 500 zł. kilkunastu nauczycielom państwowych szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli, pragnącym spędzić co najmniej miesiąc wakacyj na kursie wakacyjnym języka francuskiego we Francji, Belgji lub Szwajcarji.

Termin wnoszenia podań do Ministerstwa o przyznanie zasiłku upłynął z dniem 10 czerwca 1930 r. W podaniu należało wymienić, w jakim terminie i na jaki kurs wakacyjny zamierza nauczyciel(ka) wyjechać, oraz dołączyć dokładny życiorys z wyszczególnieniem dotychczasowych studjów oraz dotychczasowej pracy szkolnej, w szczególności w dziedzinie nauczania języka francuskiego.

Po ukończeniu kursu należy w terminie do dnia 15 września 1930 r. nadesłać do Kuratorjum sprawozdanie z pracy na kursie oraz zaświadczenie wydane przez kierownictwo kursu.

W sprawie paszportów na wyjazd zagranicę będą stosowane postanowienia rozporządzenia z dnia 29 stycznia 1930 r. w sprawie opłat za paszporty na wyjazd zagranicę (Dz. U. Rz. P., Nr. 7, poz. 57).

ZAGRANICZNE SZKOŁY KORESPONDENCYJNE

W ostatnich czasach pewne prywatne instytucje zagraniczne, nauczające przez korespondencję w różnych gałęziach techniki (np. Institut Polytechnique w Paryżu, Ecole du Génie Civil w Paryżu), rozwinęły usilną reklamę w prasie polskiej. Legitymują się one w ogłoszeniach patronatem ministerstwa bądź rządu zagranicznego, Instytut zaś Politechniczny w Paryżu powołuje się nadto na rzekomą „aprobatę Ministerstwa Oświecenia w Polsce".

W nadsyłanych programach i prospektach szkoły te zachęcają do zapisania się w poczet swych uczniów-korespondentów za wysoką stosun-

kowo opłatą, obiecując — po krótkiej nauce — szumnie brzmiący dyplom inżyniera różnych specjalności; egzaminy mogą być zdawane również drogą korespondencji. Dyplomy tych uczelni uzyskuje się niekiedy już po 5 miesiącach nauki.

Wobec bardzo licznych zapytań, nadsyłanych do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, co do tych szkół, Ministerstwo podaje do wiadomości, że, jakkolwiek nie widzi przeszkód, by uczelnie te rozwijały działalność wśród tych obywateli polskich, którzy nie mają możności odbywania normalnych studjów szkolnych w zakresie różnych gałęzi techniki, a pragną bodaj drogą korespondencji rozszerzyć swe wiadomości zawodowe, to jednak nie roztacza żadnej kontroli nad działalnością w Polsce uczelni zagranicznych typu korespondencyjnego, korespondencja bowiem nie może podlegać kontroli; „aprobaty" zaś nie udzieliło żadnej takiej uczelni.

Dyplomy, wydawane przez uczelnie korespondencyjne, które w żadnym razie za szkoły wyższe uważane być nie mogą, nie uprawniają do posługiwania się w Polsce tytułem inżyniera, nie są przez politechniki polskie nostryfikowane i nie dają żadnych uprawnień zawodowych.

POBYT PROF. CLAPARÈDE'A W POLSCE

W czasie od dnia 11 do 18 maja b. r. przebywał w Polsce profesor uniwersytetu genewskiego Ed. Claparède, znany w świecie jako autor wybitnych dzieł z dziedziny psychologji i pedagogiki.

W dniach od 12 do 15 maja prof. Claparède bawił — na zaproszenie Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Umysłowej — we Lwowie, gdzie wygłosił w Uniwersytecie Jana Kazimierza cykl odczytów z „psychologji zwierząt". Do Warszawy prof. Claparède przybył ze Lwowa na zaproszenie Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego i wygłosił tu dwa odczyty: dnia 16 maja na temat: „Psychologja funkcjonalna" i dnia 17 maja na temat: „Poczucie niższości u dziecka". Obydwa odczyty, ujęte przez prelegenta bardzo ciekawie, naukowo a jednocześnie popularnie, spotkały się z ogólnym aplauzem licznych słuchaczów.

Prof. Claparède złożył wizytę Panu Ministrowi W. R. i O. P. oraz zwiedził m. in.: 1) Seminarjum nauczycielskie im. Orzeszkowej w Warszawie, 2) „Nasz Dom" — zakład wychowawczy na Bielanach, 3) Centralny Instytut Wychowania Fizycznego na Bielanach.

Wrażenia prof. Claparède'a z pobytu w Polsce, według jego własnych słów, są nadzwyczaj dodatnie, a wymienione wyżej zakłady wzbudziły przy zwiedzaniu szczery podziw gościa. Wyraził on też zdanie, że prądy ożywiające organizację oświaty i wychowania w Polsce są nad wszelki wyraz żywe i nowoczesne i że w tym kierunku możemy służyć za wzór dla zagranicy.

Prof. Claparède potwierdza w ten sposób całkowicie opinję wybitnych pedagogów zagranicznych, którzy odwiedzili Polskę z okazji Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu.

Cieszymy się, że pobyt w Polsce prof. Claparède'a przyczynił się do zadzierzgnięcia nowego węzła współpracy na polu międzynarodowem.

J. H.

NIEMIECKI ODCZYT O SZKOLNICTWIE POLSKIEM

W dniu 21 marca r. b. na posiedzeniu oddziału berlińskiego Ligi Nowego Wychowania jeden z wybitniejszych uczonych i publicystów młodszego pokolenia dr. Walter Maas wygłosił odczyt o szkolnictwie polskiem. Przedstawiwszy wszystkie typy i poziomy naszego szkolnictwa, dr. Maas podkreślił w szczególności wysiłek państwa polskiego w rozbudowie szkół powszechnych, reformę programów w kierunku zbliżenia szkoły powszechnej i średniej oraz postęp w racjonalizacji metod nauczania; oświetlił też trudności, jakie się piętrzą przed polskiem szkolnictwem powszechnem z powodu braku budynków szkolnych oraz niedobory szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza rolniczego. Odczyt opierał się na źródłowych danych, czerpanych, dzięki znajomości języka polskiego, z pierwszej ręki, i nacechowany był objektywizmem naukowym. W zakończeniu prelegent przytoczył słowa P. Ministra Czerwińskiego, wskazujące jako ideał wychowawczy szkoły polskiej połączenie twardej pracy powszedniej ze świętym zapałem walki o prawdę i wolność.

Odczyt, który trwał pięć kwadransów i wywołał ożywioną wymianę zdań, został ogłoszony w streszczeniu w „Sozialistische Monatshefte" (maj).

SZKOLNICTWO W TURCJI

W ostatnich latach dziesięciu zrobiło szkolnictwo w nowej, odradzającej się Turcji znaczne postępy, zbliżając się zwolna do europejskiego.

Szkoły powszechne są dwojakiego typu: miejskie pięcioklasowe i wiejskie trzyklasowe. Metody zbliżają się stopniowo do metod szkoły pracy, zwłaszcza akcentuje się potrzebęześrodkowania nauczania wokoło rzeczy ojczystych, a więc języka ojczystego, historji ojczystej i krajoznawstwa. Turcja posiada obecnie 6.596 szkół powszechnych z liczbą 469.000 uczniów. Po reformie szkolnictwa tureckiego, przeprowadzonej w latach 1923—1926, zbudowano 1.200 nowych szkół powszechnych.

Kształcenie nauczycieli odbywa się w seminarjach różnego typu. Istnieją seminarja miejskie pięcioklasowe i wiejskie trzyklasowe. Pierwsze kształcą nauczycieli szkół średnich i seminarjów trzyklasowych, drugie nauczycieli szkół powszechnych. T. zw. seminarja wyższe kształcą nauczycieli liceów, dając wykształcenie na poziomie uniwersyteckim. Liceum, odpowiadające polskiemu gimnazjum, ma 6 klas, z których trzy pierwsze

tworzą szkołę średnią. Niektóre licea, a z reguły wszystkie seminarja, są internatami, w których młodzież stale mieszka. W niektórych szkołach, założonych w epoce powojennej, istnieje koedukacja.

Uniwersytet istnieje w Konstantynopolu, tamże Wyższa Szkoła Techniczna, w Angorze jako zaczątek nowego uniwersytetu — fakultet prawniczy. Pozatem rozwija się szereg szkół handlowych i przemysłowych.

Rząd turecki odnosi się do spraw szkolnictwa nader życzliwie, popierając jego rozwój w duchu współczesnym, a młode nauczycielstwo sprzyja nowym prądom.

KONGRESY, ZJAZDY, KURSY, WYSTAWY

V-ty Powszechny Zjazd Historyków Polskich odbędzie się w Warszawie w dniach 29—30 listopada i 1—2 grudnia 1930 r. Zjazd ten przypada na rok, w którym będzie się obchodziło kilka rocznic. Najwybitniejsza z nich, to setna rocznica wybuchu rewolucji listopadowej. Historji ostatnich lat 150, okresowi walk o niepodległość, poświęcona będzie osobna sekcja z referatami profesorów: Wacława Tokarza i Szymona Askenazego. Historją Litwy, ze względu na 500-ną rocznicę śmierci W. Księcia Witolda, zajmie się sekcja dziejów dawnej Rzeczypospolitej pod przewodnictwem prof. Wacława Sobieskiego. Oprócz powyższych dwóch sekcyj będą utworzone jeszcze: sekcja historji powszechnej pod przewodnictwem prof. Marcelego Handelsmana i sekcja dydaktyczna.

Organizacją zjazdu w Warszawie zajmie się Towarzystwo Miłośników Historji. W sprawie referatów zwracać się należy pod adresem Polskiego Towarzystwa Historycznego — Lwów, Uniwersytet.

VII-my Międzynarodowy Kongres Filozoficzny, który odbędzie się w Oxfordzie od 1 do 5 września 1930 r., obejmować będzie 4 działy, z 3 sekcjami w każdym dziale, a mianowicie:

Dział A. M e t a f i z y k a. Czy najnowsze zdobycze fizyki mają znaczenie dla metafizyki? — Sekcja 1: Czy historja filozofji jest zgodna z faktami historycznemi? — Sekcja 2: Czy procesy biologiczne muszą być albo celowe (purposive), albo mechanistyczne? — Sekcja 3: Stosunek wzajemny metafizyki i religji.

Dział B. L o g i k a i e p i s t e m o l o g j a. a) Wartość najnowszych zdobyczy w dziedzinie logiki. b) Fenomenologja. — Sekcja 1: Natura spostrzegania i jego przedmiotów. — Sekcja 2: Natura i źródło nienaocznych czynników w myśleniu. — Sekcja 3: Stosunek naukowego myślenia do ideału wiedzy.

Dział C. E t y k a, p o l i t y k a i e s t e t y k a. Wartość etycznej i politycznej filozofji jako drogowskazów w praktyce. — Sekcja 1: Czy rozróżnienie między moralnem dobrem i złem jest absolutne? — Sekcja 2:

Czy podstawa politycznego zobowiązania jest zawsze jedna i ta sama? — Sekcja 3: Nowe myśli w teorji sztuk pięknych.

Dział D. Historja filozofji. Pod jakim względem filozofja posunęła się naprzód? — Sekcja 1: a) Co jest żywe, a co martwe w filozofji klasycznej starożytności? b) Problemy filozoficzne, stanowiące punkt wyjścia w XIII i XIV stuleciu. c) Czem przyczynili się wschodni filozofowie (zaliczając do nich Żydów i zachodnich Arabów) do ukształtowania się filozofji? — Sekcja 2: Czy wprowadzenie przez Kanta metody transcendentalnej uczyniło zbytecznem studjowanie dzieł jego poprzedników? — Sekcja 3: Filozofja XIX i XX wieku.

Sekretarz Kongresu: A. H. Hannay, 74, Grosvenor St. London, W. 1.

W dniach od 21 do 30 lipca r. b. w Pradze Czeskiej, a od 2 do 10 sierpnia r. b. w Karolowych Warach odbędą się (w języku angielskim) kursy letnie dla cudzoziemców, które będą miały na celu danie słuchaczom obrazu cywilizacji środkowo-europejskiej z uwzględnieniem przedewszystkiem kultury czeskosłowackiej.

Polsce, niestety, nie poświęcono na tym kursie osobnych wykładów.

Jako źródło informacyj służyć może: „The Czech Society of Great Britain", 14, Queensberry Place, London, S. W. 7, lub „The Institute of Czecho-Slovak Studies", Columbia University, New York City.

Towarzystwo nauczycieli Jugosławji i Czechosłowacji organizuje tego lata zjazd pod hasłem Nowego Wychowania i Nowej Psychologji.

Informacyj udziela: Dr. Jan Uher, Rudisova 6, Brno (Masarykova ctvrt), Czechosłowacja.

W czerwcu, lipcu i sierpniu tego roku odbędą się w Laxenburgu koło Wiednia kursy rytmiki i wychowania muzycznego oraz tańców i wychowania fizycznego.

Informacyj udziela Dyrektor Szkoły Hellerau — Laxenburg pod Wiedniem.

POLEMIKA

Na marginesie sprawozdania z wizytacji szkoły na West Green w Londynie.

Szkołę na West Green, dziesiąty rok prowadzoną systemem daltońskim przez pioniera tegoż systemu w Anglji, p. Lynch'a, zwiedzałam we wrześniu 1929 r. Może pora roku sprawiła, że inne odniosłam wrażenie z dwudniowej wizytacji tej właśnie szkoły, może indywidualnie inaczej patrzyłam niż Sz. Referentka, Wanda Dzierzbicka [1], ale uważam za swój obowiązek wobec pracowników szkoły angielskiej i wobec czytelników opowiedzieć moje spostrzeżenia, aby obraz stał się jednak prawdziwszy, bo oświetlony z paru punktów widzenia. A więc:

---

[1] Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 3, str. 206 i nast.

1. Pomieszczenie. Gmach szkolny wyróżnia się dodatnio na ubogiem przedmieściu swą budową; przy gmachu jest duże boisko. Hall jest oświetlony zgóry — dach szklany daje potrzebną ilość światła. Okna w pracowniach na sposób angielski składają się z trzech rozsuwanych części, z których wyższa była stale otwarta, stąd dopływ powietrza czystego wpływał dodatnio na pracę. Ściany rzeczywiście nosiły ślady czasu, ale trudno wymagać, aby co roku je odświeżano. Na uwagę zasługują międzyklasowe ścianki drewniane, rozsuwane, gdy potrzeba jest większej przestrzeni, zsuwane, gdy kierownictwo chce operować większą ilością ubikacyj. Podłogi ksylolitowe — czysto utrzymane, dobrze wyglądają, nie słychać tupotania nóg, co dodatnio wpływa na atmosferę szkolną i na rozwój kulturalnego zachowania się chłopców.

W rezultacie powiem, że szczęśliwe są dzieci przedmieścia Tottenham, skoro gmach szkolny „starej konstrukcji" wygląda tak, jak szkoła p. Lynch'a.

2. Stwierdzam, że byłam świadkiem, iż kierownictwo dba o czystość chłopców. O ile ubrania ich były brudne, czasem podarte, o tyle ciała były czyste. Zwróciłam specjalnie uwagę na higjenę osobistą dzieci.

W moich oczach grupa dzieci szła pod opieką nauczycielstwa do ciepłej kąpieli. Uderzyła mnie jeszcze wysoka etyka tych dzieci przedmieścia. Oto w hallu mieści się ich bibljoteka szkolna. Co piątek dzieci otrzymują książki do czytania. Szafy bibljoteczne nie są zamykane, drzwi szaf rozsuwają się tylko. W pracowniach również dzieci same gospodarują w szafkach bibljotecznych — wszędzie brak zamków. A więc — umieją szanować własność szkoły, są biedne i obdarte, ale czyste i uczciwe.

3. Szkoła na West Green jest placówką społeczną, która wpływem sięga głębiej jeszcze, mianowicie: skupia ona absolwentów swoich, otwiera popołudniu dla nich właśnie swe podwoje, aby grali w bilard, czytali gazety i książki.

Sądzę, że „duch jeszcze nie uleciał" z tej szkoły, skoro wpływ moralny ogarnia rzesze uczniów i młodych obywateli londyńskich, często bezrobotnych.

4. Stosunek nauczycielstwa do dzieci bardzo mi się podobał: taki dziwnie miły spokój, taki dobrotliwy uśmiech, a niefrasobliwość oraz brak wszelkiej pozy i skrępowania w stosunku do zwiedzających wywarł na mnie również dodatnie wrażenie.

Anglik nie entuzjazmuje się głośno, tem mniej można się spodziewać egzaltacji u ludzi, którzy 9 lat pracowali danym systemem.

Osobiście wolę tę ciszę wewnętrzną człowieka, pracującego w skupieniu, dającem mu możność krytycznego spojrzenia na własne i cudze dzieło, niż wybuch często jednostronnego upojenia.

5. Wkradła się również nieścisłość w artykule p. W. Dzierzbickiej co do nauczania arytmetyki, która jest jednak objęta systemem daltońskim. Lekcje arytmetyki są codziennie, prócz tego jest czynna pracownia, w któ-

rej uczniowie przerabiają ćwiczenia piśmienne, dlatego podzielono nauczanie arytmetyki na a) arytmetykę ustną i b) arytmetykę (bez przymiotnika).

6. Wreszcie co do samego zdania, czem jest system daltoński — organizacją, czy metodą? Miss Helen Parkhurst bezustannie powtarzała (Kongres Ligi Nowego Wychowania w Helsingör), że system jej — to organizacja szkolna. Trudno jest więc zaprzeczać inicjatorce i twórczyni tegoż systemu zrozumienia jej własnego dzieła. Bezsprzecznie, system daltoński jest formą organizacyjną pracy szkolnej. Należy jednak zrozumieć, że wraz z tą nową organizacją muszą się zmienić metody nauczania, dostosowane do tradycyjnego systemu klasowego.

Stąd wynikiem zmiany organizacji jest zmiana metody nauczania, a to jest różnica zasadnicza w ujęciu zagadnienia od tego, jak je postawiła p. W. Dzierzbicka w omawianym artykule.

7. Stwierdzam na mocy ankiety, przeprowadzonej w gimnazjum państwowem łódzkiem, na mocy żywiołowego żądania uczenic na początku bieżącego roku szkolnego, aby „próbę" kontynuować, że system daltoński odpowiada psychice naszej młodzieży; statystyczne obliczenia czasu, poświęconego na pracę domową, przeczą kategorycznemu twierdzeniu p. W. Dzierzbickiej, że powyższa organizacja i związane z nią metody wpływają na przepracowanie młodzieży. Organizacja „daltońska" w ujęciu angielskiem nie usuwa czynnika społecznego w postaci lekcyj, z własnej zaś obserwacji na gruncie polskiej szkoły oraz z doświadczeń pracy wychowawczej w szkole tradycyjnej doszłam do przekonania, iż bardziej uspołeczniająco może będzie wpływała wspólna praca aktywnie ustosunkowanych do przedmiotu wspólnych zainteresowań danych grup młodzieży, niż organizacje klasowe, system odpowiadania, pisanie klasówek, ocen i t. p., budzące często uczucia bardzo ujemne, jak: zawiść, brak wiary we własne siły, niezdrową ambicję, bierność i t. d. Helen Parkhurst wprowadziła jeszcze jeden bardzo ważny moment społeczny: zbiórkę wszystkich uczenic przed przystąpieniem do pracy naukowej dla omówienia spraw szkolnych organizacyjnych i społecznych przez nauczycielstwo i przez uczenice. To codzienne zetknięcie się wszystkich pracowników szkoły, mojem zdaniem, ma doniosłe znaczenie społeczne.

Epokowe wprost znaczenie społeczne i państwowe ze względu na oszczędność pracy, czasu i pieniędzy może mieć konsekwentne wprowadzenie do naszych szkół systemu promocyjnego, stosowanego w szkołach „nowych" amerykańskich i angielskich, usuwającego plagę szkoły tradycyjnej, mianowicie pozostawianie uczniów na rok drugi.

Przy ostatecznej więc ocenie należałoby brać wszystkie dane zarówno jednego jak i drugiego systemu, aby wybrać istotnie lepszą zasadę organizacyjną i na niej budować gmach szkoły, odpowiadającej współczesnym wymaganiom życia, narodu i państwa.

Łódź. *Dr. Romana Pachucka.*

Na marginesie marginesu.

Na fakty i zjawiska różni ludzie patrzą się w różny sposób, to też dobrze jest, gdy znajdują one oświetlenie różnostronne. Polemiczny jednak ton wywołuje zawsze chęć replikowania i ja więc replikuję na artykuł p. t. „Na marginesie sprawozdania z wizytacji szkoły na West Green w Londynie".

Zacznę przedewszystkiem od zagadnień teoretycznych. Słusznie twierdzi Autorka, że system daltoński jest przedewszystkiem organizacją pracy, jeszcze słuszniej nadmienia, że zmiana organizacji pociąga za sobą nieuchronnie zmianę metody. Gdy więc dziś mówimy o systemie daltońskim — mówimy nietylko o organizacji, lecz i o takiej metodzie pracy, która zmierza do rozwijania samodzielności, a więc i twórczych sił dzieci i młodzieży. W tym też sensie mówi np. Lynch o nauczaniu w duchu daltońskim. Otóż takie nauczanie w duchu daltońskim specjalnie u nas przy przeładowaniu naszych programów nie da się pomyśleć, według mnie, bez redukcji materjału nauczania, chyba że zrezygnujemy właśnie z owego ducha daltońskiego. A przecież usiłowania nasze, tych wszystkich, którzy w takiej lub innej formie wprowadzili nowy system w swoich szkołach, zmierzają przedewszystkiem do tego, żeby wraz z nową organizacją wprowadzić i nowe, bardziej twórcze metody pracy. Dziś stosowanie tych metod okupuje się bezwarunkowo przeciążeniem młodzieży. Ponieważ właśnie metoda, która byłaby metodą w duchu daltońskim, zarysowuje się dziś jeszcze w bardzo mglistych i ogólnikowych konturach i może być różnie ujmowana, przeto praca systemem daltońskim jest trudna i wymaga wciąż twórczego ustosunkowania się do niej. Organizacja pociąga za sobą zmianę metody, ale i naodwrót, krystalizowanie się metody może wywołać konieczność modyfikacji organizacji. Że u nas na kształtowanie się zarówno organizacji jak i metody oddziaływać będzie psychika naszej młodzieży i warunki naszego bytu, to chyba nie ulega wątpliwości.

Sprawa rozwijania uczuć społecznych w ramach systemu daltońskiego jest sprawą niezmiernie ważną, która w krótkich słowach załatwić się nie da. Wymaga ona głębokiego przemyślenia i licznych poczynań. Muszę tylko zaznaczyć, że, mówiąc o brakach systemu daltońskiego pod tym względem, miałam na myśli, co zresztą wyraźnie zaznaczyłam, nie szkołę tak zwaną tradycyjną, lecz inne poczynania reformatorskie na polu szkolnictwa, jak np. metodę projektów, niemieckie Gemeinschaftsschulen, gdzie czynnik społeczny wyraźnie dominuje.

Wogóle moje ustosunkowanie się do szkół angielskich, prowadzonych systemem daltońskim, przyznaję się, jest specyficzne, spowodowane tem, że szukałam w nich przedewszystkiem znamion szkoły nowego typu. Ale to moje stanowisko zgóry zaznaczyłam. W tym też sensie, myśląc tym razem jedynie o nauczaniu, wyraziłam przypuszczenie, czy wraz z druko-

wanemi planami pracy nie uleciał ze szkoły na West Green „twórczy duch", czy nie zatraciła ona tego twórczego rozpędu, który musiał charakteryzować ją podczas pierwszych lat pracy. Podstaw, na których to przypuszczenie oparłam, powtarzać nie będę.

Autorka artykułu dziwi się, że nazwałam gmach szkoły p. Lynch'a budynkiem szkolnym starej konstrukcji, przytem budynkiem szarym i smutnym. Oczywiście, jest on lepszy od pomieszczeń wielu naszych szkół, gnieżdżących się w okropnych nieraz prywatnych mieszkaniach, nie odpowiada jednak nawet zupełnie skromnym wymaganiom w tej dziedzinie. Co Anglik nazywa budynkiem szkolnym nowej konstrukcji, przedstawiłam w artykule trzecim, omawiając szkołę ćwiczeń przy seminarjum na Streatham'ie, którego pomieszczenia zostały wybudowane już po wojnie.

A teraz kwestja najdrażliwsza — czystość w szkole p. Lynch'a. P. Pachucka jest oburzona, że ośmieliłam się krytykować szkołę pod tym względem. Oczywiście, wrażenia mogą być różne. Może jednak dobrze będzie, gdy zabierze głos ktoś trzeci. Przytoczę opinję p. M. Steinhaus, umieszczoną w sprawozdaniu ze szkoły West Green w książce jej p. t. „Neuere Pädagogik im Ausland". Zacytuję jednocześnie i uwagi jej o gmachu. Nadmieniam przy sposobności, że opinja p. Steinhaus o szkole jako takiej jest naogół bardzo dodatnia. „Der Novembernebel war am Tage meines ersten Besuches besonders hartnäckig und liess die Schule noch dunkler und schmutziger, die Kinder noch ärmer und äusserlich vernachlässigter erscheinen, als sie waren. Wie kam man vor 50—60 Jahren eigentlich auf die Idee die Fenster so hoch vom Boden zu beginnen und fast unter die Decke zu bringen. Das verleiht den Klassen etwas Gefängnisartiges, als ob man den Schülern das Tagelicht und die Aussenwelt verbergen wollte". Książkę tę czytałam po napisaniu swojego sprawozdania, nie byłam więc zasugestjonowana opinją tam wyrażoną. Przy sposobności pragnę podkreślić, że nigdzie w artykule nie kwestjonowałam zachowania się dzieci, ani nie podkreślałam jakichkolwiek cech ich charakteru — to, jak na przygodną zwiedzającą, byłoby zbyt śmiałe. Zachowanie dzieci było bardzo poprawne i kulturalne. Nadmieniłam jedynie, że pozycje dzieci przy pracy były bardzo nieprawidłowe, co jeszcze raz powtarzam. Co do nauczania arytmetyki, chętnie przyznaję się do pewnej pomyłki. Podczas zwiedzania przeze mnie szkoły na West Green, w końcu czerwca pracowni arytmetycznej nie było. Na moje zapytanie, dlaczego tak jest, jeden z nauczycieli poinformował mnie, że przedmiot ten został wycofany z liczby przedmiotów daltońskich. Zestawiając dane z artykułu p. Pachuckiej z wiadomościami zaczerpniętemi obecnie z nowych książek o szkołach daltońskich w Anglji, dochodzę do wniosku, że informacja była tylko częściowo prawdziwa, a mianowicie, że bytność moja w szkole wypadła na chwilowe wycofanie arytmetyki z przedmiotów daltońskich, co

ma miejsce od czasu do czasu, nawet na okres dłuższy. Miło mi, że tę nieścisłość mogę obecnie sprostować.

Kończę, nawiązując do tego, co powiedziałam na początku. Dobrze jest, gdy fakty znajdują różnostronne oświetlenie, dobrze jest jednak również, gdy myśli cudze są interpretowane zgodnie z założeniem autora.

Warszawa. *W. Dzierzbicka.*

Sprostowanie: w zeszycie 4 Oświaty i Wychowania w art. „Zagadnienia kształcenia nauczycieli szkół średnich" na str. 283, w wierszu 5 od dołu, zamiast: „r. 1919" winno być: „r. 1929"; na str. 292, wiersz 9 od dołu należy uzupełnić słowami: „oraz z dnia 20 września 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 19, poz. 170)".